



L'influence des réseaux socio-numériques spécialisés dans la littérature sur les modalités de choix de lecture des adolescents de 11 à 13 ans : l'exemple de Babelio

Gaëlle Bresolin

► To cite this version:

Gaëlle Bresolin. L'influence des réseaux socio-numériques spécialisés dans la littérature sur les modalités de choix de lecture des adolescents de 11 à 13 ans : l'exemple de Babelio. Education. 2015. dumas-01258173

HAL Id: dumas-01258173

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01258173>

Submitted on 18 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Toulouse Midi-Pyrénées, Saint-Agne
Ecole interne de l'Université Toulouse II Jean Jaurès

**L'INFLUENCE DES RESEAUX SOCIO-NUMERIQUES
SPECIALISES DANS LA LITTERATURE SUR LES
MODALITES DE CHOIX DE LECTURE DES ADOLESCENTS
DE 11 A 13 ANS : L'EXEMPLE DE BABELIO.**

Mémoire présenté par Gaëlle BRESOLIN

Pour l'obtention du Master 2 MEEF

Parcours : Documentation

Sous la direction de Mme Fanny MAZZONE, Maître de conférences en
Sciences de l'Information et de la Communication

Toulouse, Juin 2015

Résumé

Cette enquête a pour objectif d'observer l'influence des réseaux socio-numériques spécialisés dans la littérature sur les critères de choix de lecture des adolescents pour saisir la pertinence et l'utilité de l'outil pour la réappropriation et le réinvestissement des adolescents dans une activité de plus en plus délaissée et rejetée d'après de nombreuses études. Elle a été menée sous forme qualitative, auprès de huit collégiens menant une activité de défi Babelio, à partir d'observations et d'entretiens individuels semi-directifs. Elle montre qu'au-delà de proposer un outil qui permet de définir des critères de choix et ainsi de se réapproprier la lecture en devenant autonome, Babelio permet surtout de revaloriser la lecture en la dynamisant et ainsi de développer des compétences info-documentaires en devenant à son tour prescripteur.

Mots-clés : lecture, critères de choix, sociabilité littéraire, réseau social numérique spécialisé

Table des matières

Index des tableaux et graphiques.....	5
INTRODUCTION.....	6
1. Etat de la question.....	8
1.1 La culture et la lecture chez les adolescents.....	8
1.1.1 La culture : le lieu de la consommation et de la production pour expérimenter et s'exprimer.....	8
1.1.2 La lecture : une conception limitée à la fiction et à une image scolaire à l'opposé de leurs pratiques culturelles numériques.....	10
1.1.3 Individualisation et recomposition culturelles : des stratégies pour construire son identité.....	11
1.1.4 Le choix culturel : le premier outil pour échapper aux prescriptions et affirmer son autonomie.....	13
1.1.5 Le choix culturel : un principe relationnel et d'engagement démultiplié par l'outil numérique.....	14
1.2 Impact du numérique sur la transmission, la sociabilité et la motivation	15
1.2.1 La baisse de la lecture chez les adolescents : plusieurs facteurs pour nuancer la crise de la transmission.....	15
<i>Emancipation progressive des prescriptions scolaires et parentales -- Développement d'une lecture de loisir -- Le numérique : un nouveau rapport à la culture</i>	
1.2.2 La sociabilité littéraire : principes relationnel et d'engagement.....	17
1.2.3 La sociabilité littéraire en ligne : une pratique qui se transfère et renforce et approfondit la lecture.....	19
1.2.4 L'intégration de l'outil numérique dans le contexte pédagogique : une influence relative sur la motivation et l'autonomie des adolescents.....	20
1.3 Facteurs d'influence du choix de lecture.....	21
1.3.1 Choisir un livre : facteur d'angoisse et de plaisir.....	21
1.3.2 Les facteurs de non-lecture.....	23
1.3.3 Les motivations à la lecture.....	23
1.3.4 Les critères physiques plébiscités par les non-lecteurs.....	24
1.3.5 Les choix par procuration : entre non-choix et sociabilité littéraire.....	24
1.3.6 Les critères intellectuels : le choix d'un livre qui plaira.....	25
1.3.7 Les tags : de l'aide à la navigation à l'aide au choix.....	26
2. Méthodologie.....	27
2.1 Méthodes d'enquête.....	27
<i>L'observation directe -- L'entretien semi-directif</i>	
2.2 Participants.....	28
2.3 Matériel.....	29
<i>Défi Babelio -- Babelio</i>	
2.4 Procédure.....	31

2.5 Traitement des données.....	32
3. Présentation des résultats.....	33
3.1 La lecture : une pratique de loisir personnel, favorisant la construction de soi et l'autonomie.....	33
3.1.1 Construction et évolution des critères de choix de lecture.....	33
3.1.2 Motivations et engagement dans l'activité de lecture.....	33
3.1.3 Choix de lecture et influence sur le plaisir de lire.....	34
3.2 Les critères de choix des lectures sans l'internet : entre transmission et individualisation	35
3.2.1 Critères intellectuels : le goût et le plaisir de la lecture pour choisir.....	35
3.2.2 Critères physiques : des critères cités par tous les types de lecteurs.....	36
3.2.3 Choix par procuration : partage, curiosité et amusement plus qu'angoisse liée au bon choix.....	37
3.2.4 Hiérarchie des critères.....	39
3.3 Influence de Babelio sur les modalités de choix de lecture.....	40
3.3.1 Transfert des critères pour choisir avec l'outil numérique.....	40
3.3.2 Des fonctionnalités au service de l'aide au choix sur Babelio.....	40
3.3.3 Sociabilité littéraire : des adolescents à l'écoute des conseils et eux-mêmes prescripteurs.....	42
3.3.4 Utilisation de Babelio : des avantages reconnus mais une intention de continuité dans l'utilisation limitée.....	43
3.4 Lecture en ligne : une lecture soumise à des critères de sélection variés....	44
3.4.1 Le support comme nouveau critère.....	44
3.4.2 Critères de lecture en ligne sur Babelio.....	45
<i>Lecture en ligne : les commentaires -- Lecture en ligne : les citations</i>	
4. Discussion.....	48
4.1 Interprétation des résultats.....	48
4.1.1 Avoir des critères de choix de lecture développe le goût de la lecture.....	48
4.1.2 Les critères de choix de lecture se transfèrent sur le numérique.....	51
4.1.3 Le réseau social numérique Babelio spécialisé dans la littérature favorise la lecture.....	53
4.2 Implications professionnelles.....	55
CONCLUSION.....	58
Bibliographie.....	59
Annexes.....	62
Annexe 1 : Guide d'entretien.....	62

Index des tableaux et graphiques

- Tableau 1. Critères de choix de livres cités par les élèves interrogés dans 4 contextes de lecture différents.....38
- Graphique 1. Processus hiérarchique de sélection d'un livre.....39
- Tableau 2. A priori et utilisation effective des élèves interrogés des fonctionnalités de Babelio pour choisir un livre.....42
- Carte heuristique 1. Critères de préférence et de sélection du support papier pour la lecture de fiction cités par les élèves interrogés.....44
- Carte heuristique 2. Critères de choix de lecture des commentaires et citations sur Babelio cités par les élèves interrogés.....45
- Graphique 2. Motivations citées par les élèves interrogés pour lire les commentaires et citations publiés sur Babelio.....46

INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, les différentes enquêtes culturelles menées révèlent une baisse constante de la pratique de la lecture de livres papier due, certes, à l'émancipation des prescriptions scolaires et/ou familiales mais aussi aux pratiques de lecture de cette génération qui modifient la forme linéaire et littéraire de la lecture du livre en celle plus décousue de la lecture de magazines via le numérique. L'avènement du numérique semble alors augmenter ce phénomène. Toutefois dans une enquête réalisée en 2009, Sylvie Octobre remarque que la lecture sur écran est une pratique existante mais qui n'apparaît pas dans les axes d'observation des enquêtes et ajoute qu'on ne mesure pas encore son importance. La prise en compte des lectures sur écran attesterait cette modification et supposerait une pratique de lecture toujours d'actualité et non en si forte baisse. En outre, Olivier Donnat complète ce discours en notant que le besoin d'informations quotidien et les technologies numériques au cœur des pratiques adolescentes influencent cette lecture fragmentaire et ne confirment pas une baisse réelle de la lecture aux sens premiers du terme. Pourtant le numérique est présent et étudié dans les autres pratiques culturelles des adolescents puisque, toujours selon Sylvie Octobre, il fait partie intégrante de celles-ci, développant la sociabilité et l'investissement des adolescents dans leurs loisirs culturels. L'outil numérique leur permettrait de trouver un écho à leurs passions et de multiplier leurs expériences pour se construire et devenir autonome.

Par ailleurs, le manque de personnes référentes en termes de lecture dans l'entourage amènerait les adolescents à abandonner la lecture, qui devient trop isolante puisqu'ils ne trouvent pas de pairs avec qui échanger les ressentis et les conseils de lecture, selon Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden. Un sentiment de désamour naît envers la lecture et ils deviennent des dits faibles voire non-lecteurs et le revendiquent comme une opposition au travail scolaire, le livre devenant emblème de l'Ecole, comme l'a noté Pierre Perrier. Les seuls critères qu'ils citent pour choisir leurs lectures sont des critères physiques. Or, si aucune enquête n'a étudié précisément les critères de modalités de choix de lecture, les lectures scientifiques autour des pratiques témoignent de bien plus nombreux critères existant, dont des critères intellectuels et personnels, et plaçant la notion de plaisir au cœur de la lecture. En outre, le choix implique de savoir faire preuve d'autonomie et d'un détachement de la conformité des pairs notamment des amis pour assumer ses goûts et trouver un moyen de s'engager dans ce qu'on aime.

Les réseaux socio-numériques sont très investis par les adolescents et depuis deux ans, des professeurs-documentalistes utilisent le réseau social numérique Babelio, spécialisé dans la littérature, pour ramener les adolescents à la lecture via un modèle d'outil qu'ils connaissent, qu'ils utilisent dans leurs pratiques culturelles et qu'ils apprécient. C'est pourquoi il nous paraît intéressant d'étudier ces critères de choix de lecture en regard de Babelio pour voir si l'outil numérique spécialisé peut être pertinent pour renouer avec la lecture, prendre confiance et choisir ses lectures d'une part ; développer l'autonomie des adolescents dans la lecture pour les encourager à ne pas abandonner, en plaçant la lecture dans une dynamique proche de leurs pratiques culturelles et numériques et en donnant de nouveaux critères de sélection d'autre part. Se pose alors la question suivante : les réseaux socio-numériques spécialisés dans la littérature tels que Babelio influencent-ils les choix de lecture des adolescents pour les inciter à lire ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous définissons la lecture et l'action de lire selon la définition proposée par Le Nouveau Petit Robert de la langue française :

« *Lecture n. f. : 1. Action matérielle de lire, de déchiffrer (ce qui est écrit).*

2. Action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit).

Lire v. tr. : 1. Déchiffrer ce qui est écrit. A. Déchiffrer une écriture, le contenu d'un texte. »

A partir de cette définition, nous analyserons les critères de lecture de livres papier, les critères de lectures de livre papier avec l'outil Babelio et les critères de lectures sur Babelio en partant de la seule distinction lecteurs et non-lecteurs sans les déterminations de faibles ou forts lecteurs. Nous nous intéresserons à la tranche d'âge de 11 à 13 ans car c'est à cet âge que l'autonomie commence à s'acquérir dans les pratiques culturelles, que les goûts culturels s'affinent et que l'utilisation des outils numériques et des réseaux socio-numériques s'amorce et s'intensifie. Pour faire cette analyse, nous ferons des premières observations qui nous permettront de définir les interactions concernant les conseils ainsi que les utilisations de Babelio. Ces observations seront mises en confrontation avec les discours des répondants au cours d'entretiens individuels semi-directifs.

Après avoir fait un état des lieux des recherches scientifiques autour de la lecture, du numérique et des choix culturels guidant notre recherche, nous présenterons la méthode choisie et suivie pour récolter les données que nous présenterons dans une troisième partie. Enfin dans une quatrième partie, nous discuterons ces résultats en regard de trois sous-questions découlant de notre hypothèse et envisagerons les pistes professionnelles à suivre à partir de ceux-ci.

1. Etat de la question

1.1 La culture et la lecture chez les adolescents

1.1.1 La culture : le lieu de la consommation et de la production pour expérimenter et s'exprimer

D'après l'enquête de Sylvie Octobre, sociologue chargée d'études à la DEPS (Département des Etudes, de la Prospective et des Statistiques), grâce aux évolutions des industries culturelles, au développement du numérique et à la popularisation de la culture, les jeunes sont aujourd'hui non seulement des consommateurs culturels importants mais la consommation culturelle la plus importante a lieu durant cet âge (Octobre, 2014). Trois facteurs psychosociologiques caractéristiques de l'adolescence associés à ces évolutions et définis par Frédérique Patureau, chargée d'études à la DEPS, ont créé ce nouveau rôle de l'adolescent : la différenciation permise par les nombreuses subdivisions des domaines culturels et artistiques, la construction identitaire par les supports culturels qui deviennent des codes identitaires de leur âge et la liberté de s'assumer par le modèle éducatif de l'agora familial (Patureau, 1992).

A partir de son étude, Sylvie Octobre a défini sept univers culturels des jeunes de 15 à 29 ans de 2008 : « Le journal de Bridget Jones » l'univers du centrage domestique ; « le webtélé » de la télévision au web ; « Matrix » l'univers des médias ; « Die hard » l'univers de la détente ; « L'auberge espagnole » l'univers de l'engagement culturel ; « Les fées Clochette des années 2000 » l'univers culturel du cumul ; « Harry Potter » l'univers du multimédia. Ces deux derniers univers concernent plus particulièrement les adolescents qui les représentent majoritairement. Dans l'univers du cumul, les adolescents sont impliqués dans de nombreuses activités culturelles, artistiques et sportives mais de façon modérée. Ils fréquentent les lieux culturels dont les bibliothèques, développent des goûts culturels identiques aux prescriptions sociales, s'impliquent fortement dans les pratiques artistiques et ne touchent que très peu à l'outil numérique sinon pour faire des recherches documentaires. Ils lisent des romans, des mangas, des magazines et des bandes-dessinées. Dans l'univers du multimédia, les adolescents sont de forts consommateurs de musique, de jeux vidéo, et utilisent l'ordinateur à ces fins (téléchargement de musique, de jeux et de logiciels de musique et de jeux). Ils

fréquentent également des structures culturelles (essentiellement les bibliothèques et les salles de cinéma) et sont très impliqués dans les activités sportives. Ils font également partie des forts lecteurs avec une consommation de romans classiques et livres scientifiques, techniques, historiques correspondants aux prescriptions scolaires, de revues sportives, de loisirs et culturels et de presses quotidiennes (Octobre, 2014).

Se définissant par un goût pour les médias expressifs et par des besoins forts d'expérimentation et de sociabilité, selon Sylvie Octobre, les adolescents représentent un moteur important de diffusion des nouveautés culturelles encore plus puissant avec les technologies dont ils sont les premiers utilisateurs depuis l'hi-fi des années 1980. Leur technophilie, si elle est liée à leur attrait pour la nouveauté, paraît également très influencée par les stratégies éducatives des parents qui confèrent une valeur distractive et une valeur éducative aux technologies. Ancrés dans cette technophilie, la musique et l'ordinateur (informatique et internet) se confirment comme leurs médias expressifs et innovants préférés au détriment de la télévision, de la radio et de la presse quotidienne qui voient leur usage en baisse par leur manque d'interactivité. Cette expressivité caractéristique de l'adolescence se manifeste dans les pratiques amateurs facilitées et multipliées aujourd'hui grâce au numérique et de cette façon permet aux jeunes de faire leurs expérimentations. Sylvie Octobre précise que l'expressivité et l'expérimentation forment la sociabilité des adolescents indissociable de leur consommation culturelle (Octobre, 2014). Dans ce contexte, Olivier Donnat, chargé d'études à la DEPS, constate que le numérique devient actuellement le « *support privilégié [des] rapports à la culture* » des jeunes (Donnat, 2011) et Sylvie Octobre précise que « *le téléphone portable devient [leur] premier terminal culturel* » (Octobre, 2014).

Mais les industries culturelles fonctionnent aujourd'hui dans un système d'obsolescence rapide où une nouveauté en remplace une autre et où l'accès au contenu est direct à tout moment, en tout endroit grâce au numérique. Parallèlement, Sylvie Octobre observe que les adolescents s'éloignent des prescriptions familiales et scolaires et consultent les médias que leurs pairs consultent, des médias dits adolescents mais inscrits dans ce fonctionnement qui peut instaurer un comportement passif de consommation. D'autant plus que ces médias ont des calendriers très précis et régissent ainsi le temps culturel des adolescents par les grilles de programmation et les événements culturels datés. Toutefois, les adolescents (et les consommateurs en général) savent aussi contourner ce format relativement figé et contraignant. L'insertion des technologies de l'information et de la communication

dans tous les lieux de la vie (privé, public, scolaire, extrascolaire) a aboli les frontières géographiques et affaibli les limites entre temps de contraintes et temps de loisirs conduisant à une adaptation continuelle pour répondre aux pressions de l'immédiat. Elle a aussi démultiplié les produits culturels accessibles et ce faisant a rendu plus floues les frontières entre les genres culturels qui se mêlent parfois proposant une palette de choix quasi infinie et très hétérogène. Sur la base de cette variété, les jeunes vont pouvoir se construire confirmant leurs goûts et testant de nouvelles facettes d'eux-mêmes. Enfin le rapport à la culture mute, passant d'une logique de savoir à une logique d'expertise. Production et labellisation culturelle ne sont plus l'apanage des professionnels et des institutions puisque la valeur culturelle se fait en dehors de ceux-ci sur les réseaux socio-numériques. Le statut professionnel du créateur ou du médiateur de contenu compte moins que sa relation avec les jeunes (Octobre, 2014).

Toutefois, André Tricot, chercheur et professeur d'université en psychologie à l'École Supérieure du Professorat et de l'Education, et Franck Amadieu, chercheur en psychologie cognitive et ergonomie, notent que, si les adolescents savent utiliser de façon passive les outils numériques pour s'informer et communiquer, ils restent peu nombreux (entre 5 à 20%) à les utiliser de manière active pour créer et partager (Tricot, Amadieu, 2014).

1.1.2 La lecture : une conception limitée à la fiction et à une image scolaire à l'opposé de leurs pratiques culturelles numériques

Olivier Donnat souligne que la lecture est une activité culturelle extrêmement polymorphe par la diversité des supports, des contenus et des pratiques possibles pour la mener. En outre, les usages du livre sont de plus en plus diversifiés avec un net déclin constaté dans la littérature. Cette diversification est couplée à celle des supports de texte qui dissocie l'acte de lire de l'objet livre. Ces éléments complexifient un peu plus la possibilité d'une étude précise de la pratique actuelle de la lecture en démultipliant les pratiques de lecture et incitent à une prudence et une précision de langage pour étudier la place du livre et la place de la lecture dans les pratiques actuelles (Donnat, 2011). D'autant plus que, comme les sociologues Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez l'ont constaté, si les adolescents connaissent les différentes acceptions du verbe lire, leur conception est souvent limitée à « *lecture de livres* » (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999).

L'enquête de Pierre Perrier, sociologue, menée selon le constat paradoxal d'une baisse des pratiques de lecture des adolescents dans un contexte où leur accès au livre est plus largement favorisé par la proximité du CDI dans leur espace quotidien, part de l'hypothèse que ce phénomène serait lié à la sociabilité juvénile et qu'il ne s'agirait pas d'une baisse de la pratique de la lecture mais d'une réappropriation de celle-ci pour une construction de soi (Périer, 2007).

Sylvie Octobre remarque qu'une distance avec les institutions culturelles s'instaure alors dont la plus importante est celle avec la culture scolaire. Le livre, symbole de l'école, incarnerait de ce fait le produit culturel le plus touché par la désaffection des jeunes, étant à l'opposé des exigences d'expressivité, d'expérimentation et de sociabilité de cet âge et a priori sans rapport avec le numérique. Si l'école incite à lire, elle tend à utiliser le livre comme objet d'apprentissage, entre objet de lecture et manuel scolaire et semble oublier le lien personnel, subjectif qui unit un livre à son lecteur. Emblème de l'activité solitaire passive et de la contrainte scolaire aux yeux des adolescents, la lecture n'est pas (re)connue par eux pour les échanges passionnés qu'elle peut déclencher. En outre, la pédagogie verticale dominante à l'école se confronte aux modes d'apprentissage horizontaux des jeunes d'aujourd'hui développés autour des outils collaboratifs numériques notamment qui autorisent l'expérimentation, l'erreur et le recommencement (Octobre, 2014).

1.1.3 Individualisation et recomposition culturelles : des stratégies pour construire son identité

Selon Sylvie Octobre, l'individualisation, les découvertes de modèles culturels, les rencontres au gré des investissements, des partages, forment la trajectoire culturelle de l'adolescent (Octobre, 2014). Le sociologue François de Singly développe cette idée avec la définition des pratiques culturelles des individus comme un mode de constitution d'une individualité car elles leur permettent « *d'explorer d'autres dimensions d'eux-mêmes ou de se les réapproprier autrement* » (Singly, 2009).

De manière très contradictoire, d'après l'étude de Sylvie Octobre, l'éclectisme des jeunes, rendu possible par la multiplication des supports et des contenus, se heurte à une offre trop large pour faire un choix seul. Les adolescents ont besoin de solliciter, sur un temps

donné de consommation, les conseils des proches et des personnes au profil culturel similaire pour restreindre les possibilités. A la fois suivant une norme pour la consommation de contenus et la pratique d'activités communs au plus grand nombre et construisant leur propre univers plus spécifique, les adolescents d'aujourd'hui paraissent évoluer dans des univers multiples et métissés entre lesquels ils sont tiraillés par la conformité d'une part (nécessaire pour être accepté par les autres même si les contenus et pratiques culturels ne leur plaisent pas) et la notoriété (supposant une originalité développée par leurs curiosités culturelles) (Octobre, 2014).

D'une part, Sylvie Octobre avance que l'individualisation des adolescents se fait à travers les choix, symboles de l'expression personnelle, qu'ils font, qu'ils valorisent et revendiquent. La culture de la chambre a contribué à développer cette individualisation donnant libre cours à l'ouverture d'esprit et au pluralisme des goûts. Les adolescents peuvent alors pratiquer leurs activités culturelles et investissent les réseaux socio-numériques, les sites spécialisés, sur lesquels ils se construisent une identité relative à chacun de leurs univers culturels (Octobre, 2014). D'autre part, les sociologues spécialisés dans la jeunesse, Joël Zaffran et Marie-Laure Pouchadon, ajoutent que les adolescents réalisent leur processus d'individualisation à partir des sollicitations familiales, scolaires et amicales auxquelles ils répondent depuis qu'ils sont enfant afin de se fondre dans une communauté, d'obéir et de s'affirmer en même temps. Ce processus les amène à recomposer entre autres des pratiques culturelles dont les modèles changent régulièrement au cours de l'adolescence. Selon eux, quatre dimensions structurent le processus de recomposition :

- l'hétérogénéité des pratiques (médias, pratiques culturelles, pratiques sportives, habitudes de lecture, sorties) en opposition ou en complémentarité avec l'école
- le groupe de pairs qui accompagne les adolescents dans la découverte de nouveaux univers culturels
- les différences des genres
- le niveau et l'orientation scolaire qui permettent d'avoir une autonomie progressive (Zaffran, Pouchadon, 2010).

Dans cette logique de recomposition, les adolescents composent des stratégies pour répondre aux attentes parentales tout en délimitant des espaces pour leurs choix personnels, suivant trois postures stratégiques qui peuvent se combiner, définies par Sylvie Octobre:

- reproduction et réappropriation de la pratique culturelle parentale

- consommation d'égale intensité à celle des parents mais centrée sur un autre objet culturel
- refus de l'héritage culturel

1.1.4 Le choix culturel : le premier outil pour échapper aux prescriptions et affirmer son autonomie

Suivant la définition de Sylvie Octobre, le loisir est un temps libéré des contraintes de travail et de réussite qui régissent habituellement l'emploi du temps des adolescents, un moment où les jeunes vont pouvoir se retrouver et construire leur identité par leurs goûts et par leurs affinités avec leurs amis. Ils investissent les domaines culturels qui leur plaisent, se spécialisent et deviennent même producteurs de contenus présentant ainsi une image de soi positive aux yeux de leur réseau d'amis, se créant une expérience utilisable dans leur avenir professionnel et s'émancipant. Cette publicisation sur les réseaux socio-numériques représente un des rites culturels de l'adolescence, intégrant et normalisant les jeunes dans leur groupe social (Octobre, 2014).

Pour Sylvie Octobre, la capacité à choisir est :

« la faculté d'agir par soi-même en se donnant ses propres règles de conduite, sa propre loi. [...] synonyme de liberté, elle se caractérise par la capacité à choisir de son propre chef sans se laisser dominer par certaines tendances naturelles ou collectives, ni se laisser diriger par une autorité extérieure à soi [...] elle peut faire l'objet d'éducation, progressive incorporation des règles sociales qui autorisent un jeu avec ces mêmes règles sans risquer la marginalisation. ».

L'autonomie culturelle s'acquiert progressivement pour mener à l'indépendance. Les premiers choix faits seul permettent aux adolescents de s'émanciper vis-à-vis des contraintes et avis familiaux. Ils sont aussi importants pour la sélection d'un objet culturel (une musique, un film, un livre...) que le sont ceux pour la sélection d'ami(e)s (Octobre, 2014).

Sylvie Octobre souligne que la culture est un des moyen d'accéder à l'autonomie spécialement parce qu'elle est le lieu qui permet le plus largement et le plus tôt l'expérimentation. Cette première autonomie coïnciderait avec le passage au collège (moins de contrôle parental sur l'emploi du temps, temps libre et déplacements hors de la maison et de l'école sans présence d'adulte référent). Les choix culturels réalisés durant cette période, s'ils restent soumis à des règles de conformisme déterminés par le groupe de pairs,

commenceraient à définir la personne que l'on est pour soi et celle qu'on est pour les autres et contribueraient ainsi à construire une identité (Octobre, 2014).

1.1.5 Le choix culturel : un principe relationnel et d'engagement démultiplié par l'outil numérique

Progressivement, cette identité formée à travers ses choix culturels va permettre aux adolescents d'échanger sur leurs pratiques et sur les contenus dont ils ont pris connaissance pour mener vers une sociabilité caractéristique des adolescents, passer du social au relationnel. Sylvie Octobre indique qu'il n'existe à ce propos pas une sociabilité mais des sociabilités. Les adolescents suivent bien souvent trois activités simultanément et développent alors plusieurs groupes d'amis avec chacun desquels ils peuvent partager l'un de leurs centres d'intérêts (Octobre, 2014).

Sylvie Octobre note également qu'au principe relationnel s'ajoute un principe d'engagement qui n'induit pas forcément une fidélité des adolescents à l'activité mais une intensité. Attirés par la nouveauté, leur technophilie a été citée précédemment, ils s'engageraient dans une activité même inconnue après l'avoir testée en amont plutôt qu'uniquement vers une activité qu'ils maîtrisent déjà. Cela leur permettrait alors de multiplier et d'approfondir les découvertes réflexives d'eux-mêmes, les rendant moins fidèles à des pratiques, des habitudes mais plus ouverts à la nouveauté des genres culturels notamment. Le numérique donne un espace plus large encore à l'engagement des jeunes en proposant des outils en ligne pour s'exprimer, collaborer et créer des contenus culturels leur permettant ainsi de s'approprier des contenus et d'intervenir sur ces mêmes contenus (Octobre, 2014).

Paradoxalement, Sylvie Octobre observe que l'école ne prend pas en compte cet investissement culturel, loin en apparence des attentes scolaires et pourtant demandant des compétences attendues par le milieu scolaire d'autonomie, de recherche, traitement et production d'information et d'acquisition de connaissances. Les technologies numériques semblent remettre en question les pratiques éducatives traditionnelles de cette école en ce qui concerne la construction et l'organisation des savoirs et de la culture ainsi que le rapport à l'écriture et la lecture qu'elle propose. En effet, l'image supplante le texte dans les pratiques

et les consommations des jeunes qui préfèrent par exemple visionner l'adaptation de l'œuvre au cinéma plutôt que lire le roman, l'écrit a glissé vers un style plus personnel, celui du journal intime sur les blogs, et la lecture n'est plus celle d'une littérature mais plus brève et discontinue, plutôt liée à la recherche d'informations et à la communication (Octobre, 2014).

1.2 Impact du numérique sur la transmission, la sociabilité et la motivation

1.2.1 La baisse de la lecture chez les adolescents : plusieurs facteurs pour nuancer la crise de la transmission

Emancipation progressive des prescriptions scolaires et parentales

Selon Sylvie Octobre, les choix culturels ne sont pas un rejet ou une adhésion systématiques, ni généralisés, mais se réalisent à partir de combinaisons des influences et des sollicitations, après des réinterprétations et métissages de celles-ci. Cependant les transmissions juvéniles sont, elles, souvent des reproductions strictes (Octobre, 2014).

En 1999, dans un contexte de propos alarmistes sur la pratique de la lecture par les adolescents et alors que les technologies numériques ne sont pas encore présentes dans les pratiques quotidiennes, l'enquête de Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez a été conduite pour faire un état des lieux des pratiques réelles de lecture de cette génération. Elle fait le constat d'une rupture au lycée de cette pratique et d'une crise de la transmission de la lecture par l'institution scolaire (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999). Même si, de manière générale, Joël Zaffran et Marie-Laure Pouchadon ne constatent pas de véritable influence de l'école, de la famille ou des amis sur les pratiques culturelles des adolescents, ils notent que ces cercles prescripteurs agissent tout de même comme des relais à des passions préexistantes, élargissent encore la diversification des choix et alimentent les passions passagères. Les auteurs partagent, à propos de la transmission de la lecture, l'observation faite par Sylvie Octobre sur la transmission de la culture : plutôt que d'enfermer les adolescents, ces cercles prescripteurs multiplient leurs champs culturels avant qu'ils ne fassent des choix plus restreints. Mais ils soulignent aussi que l'école et le professeur sont rarement des passeurs de passions et la famille disparaît progressivement de ce rôle (Zaffran, Pouchadon, 2010).

Pourtant, comme le rappellent Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, le rôle des transmetteurs est important pour amener les jeunes à la lecture. Les prescriptions scolaires obligent les adolescents à la pratique de la lecture de grands auteurs classiques (Baudelot, Cartier, Detrez, 1999) et, d'après l'étude d'Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden, maîtres de recherche respectivement en pédagogie et en philosophie, en ce qui concerne les lycéens, les encouragent à lire d'autres œuvres de ces mêmes auteurs lorsqu'ils y ressentent finalement du plaisir (Runtz-Christian, Frieden, 2010). En ce sens, Sylvie Octobre précise que l'école conserve un rôle majeur de prescripteur culturel notamment pour la lecture. Elle met en contact les adolescents avec la pratique culturelle, la diffuse et la met au service des apprentissages scolaires mais l'adhésion des élèves n'est pas systématique (Octobre, 2014).

Développement d'une lecture de loisir

Mais, les adolescents focalisés sur leur identité manquent de recul pour considérer les influences extérieures sur leurs pratiques culturelles. Ce fait, selon Gilles Pronovost, professeur émérite au Département d'études en loisir, culture et tourisme du Québec, et Caroline Legault, sociologue québécoise, peut mener à la négation du rôle de l'école et du milieu familial dans les transmissions (Pronovost, Legault, 2010). Par ailleurs, Hélène Montardre, chercheuse en littérature jeunesse et auteur de livres pour enfants, remarque, depuis quelques années, que la lecture est de moins en moins une activité réalisée par obligation ou pour réussir. Le rapport au livre semble se modifier et glisser vers une relation plus « *authentique* » dans laquelle le lecteur et notamment le jeune lecteur lit ce qu'il a envie parce qu'il en a envie plutôt que les prescriptions scolaires (Montardre, 2001).

A contrario, Pierre Périer constate que, malgré un accès au livre renforcé par la massification, il y a une décroissance du nombre et de la diversité des livres lus au profit des livres imposés par l'institution et un déclin du goût de lire. Mais il fait aussi justement la différence entre des lectures dites légitimes de livre, en déclin, qui ne comblent pas les attentes des adolescents, et les lectures de loisir, dominées par les revues et magazines, en augmentation, plus proches des centres d'intérêts de ce public, qui sont la preuve que la lecture en général n'est pas rejetée mais plutôt le symbole d'une autonomie prise vis-à-vis des institutions et des générations adultes pour une construction identitaire. Cette construction

serait aussi liée à la variable du genre, les lectures des filles et celles des garçons sont différentes (sauf en ce qui concerne les revues et les magazines), renforcée par la définition et la revendication d'être non-lecteur pour s'opposer à une pratique préjugée féminine et/ou scolaire. La lecture loisir aurait d'autant plus sa place dans la construction de l'identité qu'elle est fortement influencée dans les modalités de choix par les conseils des pairs et les conversations auxquelles elle peut amener avec ceux-ci, autour des goûts et impressions suscitées, ainsi que par le hasard. Ces deux pratiques sont également interprétées comme le signe fort d'une émancipation des prescriptions scolaires et adultes (Périer, 2007).

Le numérique : un nouveau rapport à la culture

Dans son enquête, Sylvie Octobre avance l'hypothèse que les pratiques numériques, si elles ne sont pas une cause de baisse des pratiques traditionnelles, s'effectuent en contradiction avec le discours des institutions de transmission du savoir et de la culture. La prééminence des technologies numériques dans les pratiques de jeunes n'exclut pas la pratique traditionnelle mais l'a étendu. La consommation médiatique très individualisée et autonome chez les jeunes l'est d'autant plus par le biais de ce support sans pour autant remettre en cause les contenus consommés puisque les contenus diffusés par les médias traditionnels sont de plus en plus disponibles en ligne. L'auteure fait état du contexte et de la fracture avec les institutions, moins compétentes que la nouvelle génération dans ces technologies numériques, et précise la terminologie de « transmission » qui passe par une réappropriation et une transformation des pratiques. En ce sens, la sphère familiale est toujours efficiente dans la transmission culturelle et une co-construction est à l'œuvre de nos jours alors que l'Education Nationale fonctionne toujours avec ses mécanismes traditionnels, prenant encore difficilement en compte les nouveaux modes d'accès au savoir liés à l'internet, les pratiques multitâches des élèves et leur désir d'interaction (Octobre, 2009).

1.2.2 La sociabilité littéraire : principes relationnel et d'engagement

Pierre Périer souligne que, fréquentant de moins en moins le CDI au cours de leur scolarité, les jeunes achètent de plus en plus leurs livres, tout en continuant de consulter de façon constante la collection d'ouvrages de la sphère familiale. Toutefois en 2nde BEP, les jeunes fréquentent à nouveau le CDI mais parce que le lieu permet une pluralité d'activités et

une sociabilité alors qu'en 6^{ème} la première raison de fréquentation du CDI est le goût de la lecture (Périer, 2007).

Jean-Marc Leveratto, sociologue, précise que l'objet culturel de manière générale est un bien qui devient propriété de l'acquéreur lorsqu'il est consommé et suscite ainsi un sentiment d'émancipation. Il confère aussi le sentiment de devenir membre d'une communauté qui partage la même affectivité (Leveratto, 2008). Sylvie Octobre ajoute que le goût culturel se façonne sur une expérience personnelle du bien culturel. Les jeunes prennent connaissance du contenu et élaborent leur jugement de goût personnel. Les jugements de goût positifs confirment par la suite la qualité du bien dans une dimension sociale. Toutefois, un bien reconnu de qualité par la société ou par une communauté n'entraînera pas forcément un jugement de goût positif de la part du prochain consommateur. Par contre cette reconnaissance et la recommandation de la communauté à d'autres confèrera au bien culturel une valeur esthétique et sociale au sein de ces communautés (Octobre, 2014).

Hélène Montardre affirme que livre est un moyen de communication (Montardre, 2001) et selon François de Singly la lecture se développe autour de trois fonctions sociales : elle permet une distinction sociale, elle propose une socialisation au monde de l'écrit et aide à la construction de soi (Singly, 2011). Mais Jean-Marc Leveratto, signale que la sociabilité littéraire est une volonté et non déterminée par les fonctions et valeurs du livre, elle « *dépen[d] du libre désir des personnes de la porter et, le cas échéant, de s'y investir au-delà de la simple participation à un moment* ». En outre, le « *devenir-lecteur* » s'apprend et demande des compétences communicationnelles qui peuvent aussi décourager. Un premier effort pour s'approprier le savoir possédé par d'autres consommateurs d'objets culturels qui pourraient plaire puis un effort pour développer son propre goût culturel et le défendre par la suite (Leveratto, 2008).

Olivier Vanhée, chercheur en sociologie de la lecture, relève trois niveaux de sociabilité chez les adolescents : les échanges entre pairs sur les lectures soit parce qu'ils ont lu le même livre et éprouvent le besoin de partager leurs ressentis soit pour se conseiller des livres ; le prêt de livres entre eux notamment les manga qui sont des séries très longues souvent et dont ils partagent les frais en faisant ainsi ; la lecture en groupe qui est une pratique de lecture bien particulière à leur âge pour laquelle ils se réunissent pour lire chacun leur livre ou un livre à plusieurs (Vanhée, 2011).

En ce qui concerne l'insertion de ces lectures, objets des conseils des pairs et des conversations entre pairs à l'école, Pierre Périer recommande une certaine prudence. Selon lui, il ne faudrait pas occulter que les institutionnaliser serait courir le risque de déplacer les valeurs de loisir et d'évasion vers des valeurs littéraires donc d'en désintéresser les adolescents en faisant disparaître la sociabilité entre pairs qu'elles créent (Périer, 2007).

1.2.3 La sociabilité littéraire en ligne : une pratique qui se transfère et renforce et approfondit la lecture

Selon Jean-Marc Leveratto, la sociabilité culturelle se transfère sur le numérique. Le numérique serait simplement le support d'un nouveau type d'échanges que l'individu peut utiliser ou non et la sociabilité culturelle observée en ligne resterait liée à l'objet qui motive l'échange. Du reste, la sociabilité culturelle en ligne paraît rétablir le rôle du bouche-à-oreille dans la consommation culturelle et la renforcer en échappant aux cloisonnements sociaux du hors-ligne (Leveratto, 2008).

Brigitte Chapelain, enseignante-chercheuse en Sciences de l'Information et de la Communication, constate que, avec le numérique, les lecteurs trouvent enfin une voie pour s'exprimer sur leur passion, échanger indifféremment avec des experts et des amateurs de littérature, faire connaître leurs avis sur leurs lectures, partager les émotions ressenties en lisant et ce faisant approfondir leur pratique de la lecture via l'écriture. Les blogs littéraires apparus au milieu des années 2005, offrent notamment la possibilité à leurs créateurs de faire découvrir des livres, conseiller ou déconseiller une lecture dans leurs critiques. Tous les livres défendus dans ces blogs sont aussi bien des nouveautés que des classiques, de la littérature étrangère, des bandes-dessinées... tous les genres littéraires existant, sans forcément une ligne éditoriale suivie par les blogueurs, juste des articles au gré des lectures hétérogènes, éclectiques de chacun, sans prescription sociale ou scolaire et même généralement absentes de l'enseignement, avec pour point central le plaisir de lire, de découvrir un texte qui a touché le lecteur (Chapelain, 2013).

A cette sociabilité littéraire, s'ajoutent aujourd'hui les réseaux socio-numériques de lecteurs dont le fonctionnement est basé sur la prescription littéraire par les amateurs, les professionnels du livre et les algorithmes ainsi que l'observe Louis Wiart, doctorant en

Sciences de l'Information et de la Communication. Ils rendent disponibles au même endroit la description et l'évaluation du livre (Wiart, 2014).

1.2.4 L'intégration de l'outil numérique dans le contexte pédagogique : une influence relative sur la motivation et l'autonomie des adolescents

Sur le plan pédagogique, le numérique n'a pas d'impact absolu vérifié et validé, positif ou négatif sur l'apprentissage mais relatif à un contexte d'exploitation (Octobre, 2014). Il ne s'agit pas d'un usage pédagogique au sens strict du terme mais plutôt d'une initiation proposée afin que l'adolescent se l'approprie pour une exploitation a posteriori, en autonomie, comme une « *éducation buissonnière* » selon l'expression d'Anne Barrère, sociologue de l'éducation (Barrère, 2011). Selon Franck Amadieu et André Tricot, deux caractéristiques, l'utilisabilité et l'utilité doivent être réunies pour renforcer l'intention de l'élève d'utiliser un outil numérique. Ils les définissent comme la facilité d'utilisation de l'outil pour l'utilisabilité et la perception d'apprendre avec l'outil et d'atteindre des objectifs d'apprentissage pour l'utilité. (Tricot, Amadieu, 2014).

En outre, d'après ces deux auteurs, numérique, motivation et apprentissage n'agissent pas forcément réciproquement l'un sur l'autre. Une technologie peut en effet être très performante en termes d'apprentissage mais non motivante et, si le caractère innovant d'une technologie a souvent un impact fort sur la motivation - les apprenants découvrent, apprennent à utiliser l'outil -, cette motivation s'estompe au fur et à mesure que les élèves se familiarisent avec l'outil. Les élèves auront alors appris à utiliser l'outil dans un temps limité mais risquent de rester en surface des objectifs d'apprentissage définis avec l'outil et de passer à l'outil suivant sans continuité dans les usages (Tricot, Amadieu, 2014).

L'autonomie est une deuxième question centrale de l'utilisation des outils numériques dans les objectifs d'apprentissage. Il apparaît, dans les recherches d'André Tricot et Franck Amadieu, que, si le numérique peut développer l'autonomie des élèves, il nécessite au départ une capacité à être autonome un minimum. En effet, les élèves doivent déjà être capables, avant d'utiliser ce genre d'outil, de déterminer des objectifs, définir leur progression et réguler leur apprentissage. Ces trois éléments agiront sur leur motivation et leur permettront de développer des stratégies métacognitives pour s'auto-évaluer et ajuster leur organisation afin

d'atteindre leurs objectifs et des stratégies cognitives pour se mettre en mémoire les connaissances. Selon les compétences d'autonomie des apprenants, l'utilisation pédagogique d'outils numériques peut alors se faire de façon beaucoup plus accompagnée par un enseignant et avec un outil plus guidant pour laisser progressivement les élèves faire leurs choix et s'autoréguler (Tricot, Amadiou, 2014).

1.3 Facteurs d'influence du choix de lecture

1.3.1 Choisir un livre : facteur d'angoisse et de plaisir

Selon Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden, les adolescents ont tendance à assimiler les influences, conseils de lecture à des obligations qu'elles viennent de l'école ou de la famille les opposant alors à leur envie de choisir. Mais à un âge où l'autonomie n'est pas encore acquise et où les goûts personnels commencent à peine à se développer, cette nouvelle liberté complexifierait l'acte de choisir. Les adolescents semblent se rapprocher alors de leur cercle d'amis pour les aider à choisir en recommandant des lectures. Mais si leurs goûts diffèrent de ceux-ci ou si leurs amis ne lisent pas ne pouvant alors être force de recommandation, ils devront trouver des références de lecture autrement ou se décourageront et abandonneront cette pratique. Le choix sous-entend, d'après les deux auteures, une maturité de l'individu qui a formulé auparavant une première liste de critères qui évolue constamment au fil des âges et qui l'amène à prendre une décision. Si les adolescents se détachent des prescriptions, des obligations, d'une certaine dépendance à l'adulte pour devenir eux-mêmes et s'affirmer, il leur faut des outils. Ils leur permettront de faire des choix dans tous les domaines de leur vie et de les argumenter tant de façon positive que négative pour savoir faire un retour critique et avancer avec de nouveaux choix plus précis, qui leur correspondent (Runtz-Christian, Frieden, 2010).

Selon Hélène Montardre, l'acte de choisir un livre est une volonté d'agir qui résulte d'une réflexion et d'une détermination. Mais il peut susciter du découragement pour celui qui n'a pas l'habitude de lire régulièrement. Le grand nombre de livres existant et la méconnaissance des lieux où l'on trouve des livres représentent les deux principaux facteurs d'angoisse face au choix de livre (Montardre, 2001).

Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden précisent que faire un choix suscite chez les adolescents en plein développement de la personnalité et de l'affirmation de soi diverses angoisses. Elles l'expliquent par la peur de se tromper mais aussi par la peur du regard de l'autre face à sa personnalité, sa singularité, son originalité. Les jeunes ont besoin d'être anonymes et dans un lieu neutre pour faire leurs choix de lecture, hésiter, sans ressentir une pression, une sollicitation, une influence, un jugement. Ils peuvent être eux même si par la suite ils n'assument pas forcément ces lectures qu'ils ont choisies seuls. Il apparaît alors important de les accompagner dans cette acceptation ainsi que le suggèrent les deux auteures : « *Aider les adolescents à choisir, c'est les éduquer à une prise de décision en acceptant de découvrir ce qu'on ne cherchait pas, parce que le livre joue aussi un rôle de miroir [...]* Concevoir une pédagogie du choix » permettrait aux élèves d'apprendre à choisir, à assumer ces choix et à accepter d'avoir fait le mauvais choix pour les encourager à être autonomes, à oser, à être eux-mêmes et à dédramatiser l'erreur. (Runtz-Christian, Frieden, 2010).

En outre, la liberté du choix de son livre semble influencer le ressenti de la lecture et le plaisir à le lire. Un livre imposé aura tendance à déplaire par rapport à un livre librement choisi simplement parce qu'il est imposé. Cette idée laisse à penser que l'école propose des livres qui doivent être lus plutôt que des livres que les adolescents aimeraient lire. Pourtant les enseignants sont de plus en plus soucieux de proposer aussi des lectures susceptibles de plaire aux élèves, proches de leurs préférences thématiques. Mais, d'après l'enquête d'Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden, plus encore que le livre imposé, les élèves détestent l'obligation de lire. La preuve en est qu'ils apprécient certains livres imposés à condition que l'enseignant sache leur en parler. Choisir un livre est tout aussi personnel (on choisit pour soi, pour son plaisir) que social (on choisit pour pouvoir en parler, pour être accepté dans une communauté). Ce paradoxe constituerait une difficulté particulière pour l'école qui s'inscrit plutôt dans le choix social, les livres étudiés en classe étant choisis pour former des citoyens avec une culture commune, partagée, au détriment du plaisir que pourra y trouver chaque élève (Runtz-Christian, Frieden, 2010).

Enfin, le plaisir de la lecture est aussi lié à l'horizon d'attente du lecteur défini par le critique Hans Robert Jauss comme modelé par le genre du livre. Les codes du genre sont connus a priori du futur lecteur qui conçoit alors des attentes particulières qui lui permettent de juger si le livre est susceptible de lui plaire, d'après ses lectures antérieures (Jauss, 1978).

1.3.2 Les facteurs de non-lecture

Les recherches d'Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden montrent que plutôt qu'un désamour de la lecture, les jeunes n'y voient surtout pas d'intérêt autre que scolaire. Lire les ennuie parce qu'ils y voient une perte de temps, parce que c'est une activité solitaire qui les isole de leur monde, parce qu'ils n'y trouvent pas de réponse à leurs besoins existentiels du quotidien, parce qu'ils ont peur de l'interruption exigée par l'analyse scolaire du texte. Pourtant leurs activités numériques ou sur leur portable les font lire et écrire tous les jours des courriels, des sms, des commentaires, des articles courts. Mais ces activités ne sont pas considérées comme de la lecture, l'objectif étant seulement de relier les adolescents à leur monde et de leur apporter des réponses dans l'immédiat sans conservation (Runtz-Christian, Frieden, 2010).

1.3.3 Les motivations à la lecture

Les critères de lecture se différencient des objectifs de lecture qui sont la motivation, la raison pour laquelle les adolescents vont lire. Selon la typologie des sociologues Gérard Mauger, Claude Poliak et Bernard Pudal, les lecteurs lisent pour se divertir, pour apprendre, pour se parfaire ou encore pour lire (Mauger, Poliak, Pudal, 2010).

Dans leur étude, Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden reprennent deux des objectifs de la lecture : ce qu'elles nomment la « lecture-apprentissage » et la « lecture-distraktion ». Plusieurs motivations peuvent amener un adolescent à lire pour apprendre. Il existe des motivations intellectuelles d'une part pour acquérir des connaissances. Certains lisent pour élargir leur culture personnelle, s'enrichir par le biais de revues, de livres ou de sites web. D'autres lisent pour se tenir au courant de l'actualité à l'aide de périodiques d'actualité et de sites web ou pour enrichir leur français ou une autre langue. Enfin les derniers lisent par obligation scolaire des livres documentaires, des livres de fiction, des documents de cours pour réussir dans un contexte donné, sur un temps limité. Mais en ce qui concerne la littérature, présente en très grand nombre dans les prescriptions scolaires, le plaisir y est rarement associé au départ même si une grande partie des élèves selon l'étude de Runtz et Frieden consent avoir apprécié la lecture du livre imposé. D'autre part, il existe des motivations réflexives qui amènent le lecteur à des pensées plus philosophiques ou du moins à

se questionner sur l'homme, le monde et l'existence. Enfin, des motivations psychologiques peuvent être à l'origine de la lecture d'un livre pour notamment comprendre, apprendre à connaître l'autre qui a conseillé une lecture qu'il a lui-même apprécié. De même que pour apprendre, plusieurs motivations peuvent amener un adolescent à lire pour se distraire mais ces lectures sont souvent passées sous silence car considérées comme non légitime par les élèves puisque l'école ne les valorise pas. Des motivations intrinsèques incitent à la lecture-distraktion : pour ne pas s'ennuyer, pour s'identifier aux héros, pour combler la solitude. Des motivations extrinsèques incitent à la lecture-distraktion : pour se détendre avant de s'endormir, pour rêver et découvrir l'imaginaire de l'auteur, par envie, plaisir, parce qu'ils ont du temps libre (Runtz-Christian, Frieden, 2010).

1.3.4 Les critères physiques plébiscités par les non-lecteurs

Selon Halène Montardre, les choix de lecture se font en suivant des critères physiques très éloignés du goût pour une littérature précise. Le jeune lecteur choisit plutôt un livre court, imprimé en caractère assez gros. Il s'agit d'ailleurs du premier critère des non-lecteurs. Cependant, il est intéressant de noter que le nombre de pages peut aussi devenir un enjeu de compétition entre lecteurs ou non-lecteurs (Montardre, 2001).

Par ailleurs, Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden ajoutent que la présence de l'image dans un livre est un critère important pour le choix d'un livre et pour pouvoir l'apprécier par la suite surtout chez les non-lecteurs. Cette fonction esthétique de l'œuvre explique en partie l'amour des adolescents pour les bandes-dessinées et les mangas. Elle se retrouve d'ailleurs aussi dans les choix de lecture de périodiques. En effet, les lecteurs habitués choisiront une revue selon leur curiosité, leurs interrogations tandis qu'un lecteur moins familier avec les revues choisira selon la dimension iconographique (Runtz-Christian, Frieden, 2010).

1.3.5 Les choix par procurations : entre non-choix et sociabilité littéraire

Ce mode de choix ressort comme le plus courant au collège, selon l'étude quantitative de Pierre Périer qui rassemble sous cette catégorie, qu'il nomme « *non-choix* », les prescriptions des pairs ou le hasard (Périer, 2007).

Certains adolescents ont confié à Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden, au cours de leur enquête, ne lire quasiment que les livres qui leur sont offerts par leurs amis. Evitant de cette manière de se confronter à « *l'angoisse du bon choix* » en se rassurant par la qualité certaine du livre puisque c'est un cadeau d'un ami, ils découvrent non seulement un texte mais apprennent aussi à connaître mieux encore leur ami à travers le livre prêté ou offert. Cette découverte se prolongerait par la suite dans les échanges suscités par cette lecture commune. Le livre est approfondi ainsi que le lien entre les deux jeunes qui ont partagé cette histoire. Mais créer ce réseau au sein d'un collège paraît difficile malgré les clubs lecture qui y sont formés. Les personnalités qui sont inscrites dans ces clubs, même si elles ont pour point commun la passion de la lecture, ne partagent pas forcément les mêmes goûts et certaines relations nouées dans ces réseaux semblent artificielles. Si un adolescent ne trouve pas d'écho dans ce type d'animation, il sera amené à abandonner (Runtz-Christian, Frieden, 2010).

Par ailleurs, le choix d'un livre parce qu'il est à la mode (adapté au cinéma, bouche-à-oreille, cité par les médias) donnerait aussi l'impression de ne pas se tromper et permet facilement d'appartenir au groupe. Si tout le monde en parle, c'est que c'est un livre de qualité, encore plus si il est adapté au cinéma et en plus l'adolescent est sûr de trouver des personnes avec qui partager ses ressentis (Runtz-Christian, Frieden, 2010).

Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden concluent que tous ces choix par procurations (amis, enseignants), en les aidant à définir ce qu'ils aiment (un auteur, un thème, des personnages... etc.) et en leur permettant de les partager avec des amis vont finalement faire découvrir des textes, apprécier des livres aux adolescents qui vont pouvoir définir de nouveaux critères plus personnels, intellectuels (Runtz-Christian, Frieden, 2010).

1.3.6 Les critères intellectuels : le choix d'un livre qui plaira

Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden remarquent dans leur enquête des critères intellectuels. Liés soit à des compétences du lecteur dans la langue d'écriture du livre soit au plaisir que la lecture procure, ils rassemblent généralement ces deux éléments. La longueur des phrases, le niveau de vocabulaire et les capacités en lecture sont des critères de

sélection basés sur les compétences tandis que la connaissance d'un élément du livre (personnage, auteur, thème, genre, sujet de l'histoire, qualité de la littérature) est un critère de sélection basé sur le goût personnel. Tous ces critères mobilisés permettent de sélectionner un type de livres avec la quasi-certitude qu'il plaira (Runtz-Christian, Frieden, 2010).

La lecture prolongée des prescriptions scolaires par d'autres œuvres non inscrites au programme des auteurs vus en classe est basée sur un choix par procuration mais confèrerait aux élèves un premier pas vers l'autonomie de leurs choix. Ils prolongent une lecture qu'ils ont appréciée, un style qu'ils connaissent et qu'ils savent désormais qu'ils aiment. Néanmoins, ils risquent aussi de se confiner à un style que d'autres ont validé pour eux, dont ils sont sûr qu'il est valorisé par la société (Runtz-Christian, Frieden, 2010).

1.3.7 Les tags : de l'aide à la navigation à l'aide au choix

Les usages des tags sont plus souvent étudiés du point de vue des producteurs de tags que de celui des utilisateurs (soit lecteurs) de tags. Cependant Maxime Crépel, chercheur en sociologie des médias, en définit une fonction utile à la sélection d'information : les tags sont « *une aide à la navigation et à l'évaluation [...] pour permettre aux utilisateurs d'accéder aux ressources qu'ils souhaitent et d'en évaluer la pertinence* ». L'utilisation des tags serait par ailleurs plus liée à la sérendipité et ne constituerait pas un critère défini en amont de la recherche (Crépel, 2010).

Sur Babelio, les tags nommés étiquettes ont été étudiés par Anne Zemmour dans son mémoire de recherche. Notant d'abord que l'utilisation de Babelio représente trois fonctions principales qui sont la construction d'une bibliothèque virtuelle, la sociabilité littéraire et la découverte de nouvelles lectures, elle précise ensuite que, en ce qui concerne les étiquettes, les membres de Babelio leur préfèrent les commentaires et les citations pour se faire une idée du livre et parce qu'ils méconnaissent le principe des étiquettes. Son enquête confirme aussi le principe de sérendipité posé par Maxime Crépel (Zemmour, 2011).

2. Méthodologie

2.1 Méthodes d'enquête

L'observation directe

Notre enquête est réalisée dans le cadre d'un club lecture qui propose aux participants un défi via l'utilisation de l'outil Babelio. Il s'agit d'un cadre spatio-temporel circonscrit - tous les lundis de 12h45 à 13h30, dans le CDI de l'établissement – auquel participent toutes les semaines les mêmes élèves. L'observation permet de témoigner d'une pratique sociale à savoir les interactions entre participants en ce qui concerne la sociabilité littéraire et les conseils de pairs en lecture mais aussi d'une pratique peu étudiée jusqu'à présent, à savoir les modalités de choix via l'outil numérique, ces deux pratiques correspondant à ce que nous voulons étudier puisque une des variables de l'étude concerne le conseil de lecture interne au club face aux résumés, citations, nuages de tags, quizz pour choisir une lecture. Les notes d'observations ont par la suite donné des premiers éléments d'analyse dans la perspective de la problématique pour créer le guide d'entretien et permis de « *s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien* »¹ (Arborio, Fournier, 2010).

L'entretien semi-directif

Le dispositif complémentaire à l'observation directe choisi est l'entretien semi-directif. Si l'observation fournit des premiers éléments d'analyses, il s'agit d'éléments fortement contextualisés, qu'il est intéressant de discuter en entretien pour élargir la pratique des participants en dehors de l'activité précisément observée puisque notre étude consiste à mettre en avant la modification des modalités de choix de lecture via un outil numérique et non dans un contexte d'activité limitée, pour pouvoir ensuite proposer des activités plus variées et à un autre public. L'entretien « *va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, sa rationalité, une place de premier plan* »² (Blanchet, Gotman, 2007) d'autant plus en soumettant les observations qui poussent à une plus grande réflexivité par la confrontation des

¹ Fournier P., Arborio A.-M. (2010). *L'observation directe : l'enquête et ses méthodes*. Armand Colin. 127p.

² Blanchet A., Gotman A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin. 126 p.

réponses du participant à ses actions sur le terrain. Ces deux dispositifs combinés permettent de mettre en perspective les modifications qui s'opèrent –ou non- lors de l'utilisation de l'outil Babelio pour choisir sa lecture et de prendre en compte a minima la conscience du participant d'avoir des critères de sélection pour ses lectures. Les entretiens seront centrés sur leur représentation de l'outil numérique par rapport à leur fonction de lecteur, leur utilisation de l'outil pour choisir leurs lectures et leur implication dans le choix de lectures des autres lecteurs.

2.2 Participants

Pour réaliser le travail de recherche, les observations ont été faites sur le club lecture d'un collège réunissant une douzaine d'adolescents de 11 ans à 14 ans. Elles ont permis de sélectionner 8 adolescents âgés de 11 ans à 14 ans avec lesquels ont été conduits les entretiens semi-directifs. Ils sont scolarisés en classe de 6^{ème}, 5^{ème} ou 4^{ème}, dans un collège urbain. Cet échantillon est composé de 7 filles et 1 garçon. La question du milieu social et du niveau scolaire n'a pas été posée puisque ces deux éléments ne faisaient pas parti des critères de sélection ni des variables prises en compte pour notre recherche.

Cette tranche d'âge a été choisie car elle se situe à la fois juste avant et au début du processus d'individualisation et de prise d'autonomie qui voit confirmer le goût pour la lecture ou au contraire l'abandon de cette activité. Il s'agit alors de comprendre comment se font les choix de lectures, quelles interactions peuvent les influencer et si un outil numérique comme Babelio peut être un moyen pour limiter cet abandon et faire (re)découvrir le plaisir de lire.

Il faut noter que cette enquête est réalisée auprès de bons lecteurs qui ont déjà la notion de plaisir associée à la lecture et des critères de choix de lecture déjà relativement précis. Cependant, observer ces adolescents ayant une aisance dans la lecture, le rapport au livre et des critères définis permettra de mieux saisir et définir les interactions effectives ou possibles entre leurs critères de choix habituels et le numérique.

2.3 Matériel

Un carnet de notes a été utilisé pour consigner les observations. Pour enregistrer les entretiens, un dictaphone a été employé afin de pouvoir les retranscrire et les réécouter si nécessaire, complété par un carnet de note. Les entretiens ont également été menés avec un ordinateur à disposition pour revenir sur les pratiques notées lors des observations avec l'outil Babelio. Le dispositif employé pour réaliser les observations et les entretiens est le défi Babelio mené dans le cadre du club lecture avec le réseau social numérique Babelio. Etudier l'utilisation de cet outil permettra de comprendre si les modalités de choix se retranscrivent sur le numérique, se modifient avec le numérique ou sont différents et se combinent aux modalités avec le numérique via ces deux variables :

- l'outil influence et modifie les méthodes de choix plus précises des bons lecteurs
- le conseil de lecture reste interne au club ou les élèves prennent en compte les résumés, citations, nuages de tags, quizz pour faire leur choix

Le défi Babelio

Le défi Babelio est accessible à tous les établissements scolaires francophones du monde. Durant l'année scolaire 2014-2015, 82 établissements scolaires y participent dont 10 (8 collèges et 2 lycées) en région Midi-Pyrénées. Il a été créé en 2013 par Magalie Bossuyt, professeur-documentaliste au CDI du Lycée Jules Fil à Carcassonne.

Ce défi propose une liste de 40 livres à lire. Les participants au défi commencent par s'inscrire sur le réseau Babelio en créant un profil pour tout le groupe, créer la fiche d'identité du groupe. Ils choisissent ensuite un ou des livres de la liste, doivent l'enregistrer dans la bibliothèque virtuelle du groupe, en faire un commentaire et le déposer sur le réseau. Parallèlement, ils peuvent créer des quizz autour de leurs lectures, ajouter des tags sur les livres qu'ils ont lus, retranscrire des citations des passages qu'ils ont appréciés et répondre aux mails et/ou commentaires de leurs commentaires des autres établissements participant. A la fin de l'opération, un quizz « Défi Babelio » est créé par les organisateurs sur le réseau avec 40 questions (une question par livre). Tous les participants doivent y répondre pour gagner des points et pouvoir ainsi élire l'établissement vainqueur du défi.

Tous les adolescents sélectionnés pour les entretiens avaient lu au moins un livre de la liste et avaient testé toutes les fonctionnalités du réseau énumérées ci-dessus et réalisé toutes les tâches du défi.

Babelio

Babelio.com est un service francophone de réseau social en ligne permettant à l'internaute, gratuitement et sous réserve de son inscription préalable, de créer et d'organiser sa bibliothèque virtuelle personnelle, de commenter des livres, d'ajouter des citations, de communiquer avec d'autres utilisateurs dont il peut visiter la bibliothèque, de visionner des vidéos d'auteur, de télécharger des extraits d'œuvres, de noter les livres de 1 à 5, de créer ou de jouer à des quiz, etc. Babelio, « réseau social du livre et des lecteurs » a été fondé en janvier 2007. Au départ projet amateur, le site est devenu activité professionnelle en 2010. Il rassemble aujourd'hui 135 000 lecteurs membres, 470 000 critiques (dont des critiques de presse), 430 000 citations, 60 000 vidéos et 7 800 podcasts. Il est le n°1 en trafic avec 1,8 millions de visiteurs uniques par mois. Chaque utilisateur a accès à une page d'accueil personnalisée qui lui propose un flux d'actualités liées à ses goûts littéraires et peut, grâce à un système d'indexation sociale et communautaire, indexer les livres de sa bibliothèque virtuelle en langage naturel. Grâce au nuage de tags résultant de ces folksonomies, les membres peuvent rechercher des livres selon des catégories, ou « étiquettes ».

Afin de rémunérer ses salariés, Babelio propose divers services payants aux professionnels du livre. D'une part, le service Babelthèque via lequel les bibliothèques peuvent intégrer dans leur catalogue, du contenu provenant directement de Babelio (critiques d'ouvrages, citations, recommandation de lecture, nuages de tags, etc.) Ce contenu s'ajoute au travail de catalogage effectué par les bibliothécaires, en y apportant une dimension sociale. D'autre part, Babelio est également un vecteur important pour les éditeurs qui vont promouvoir l'achat de certains livres en ayant recours à des chroniqueurs présents sur le réseau social. Le réseau indépendant Babelio.com fonctionne comme un professionnel de la prescription littéraire en ligne. Il se positionne à travers toutes les activités qu'il propose comme un intermédiaire entre les internautes lecteurs à la recherche d'informations et d'outils de partage littéraire et les professionnels du monde du livre qui veulent capter l'attention de

leur lectorat acquis et lectorat potentiel et base une grande partie de sa stratégie sur le bouche-à-oreille.

2.4 Procédure

L'outil Babelio a été présenté aux adolescents dès le début du premier trimestre lors du lancement du défi Babelio par le professeur-documentaliste. Seules les fonctionnalités de Babelio utilisées pour participer au défi ont été montrées soit comment ajouter des livres dans sa bibliothèque virtuelle, comment rédiger et publier un commentaire, comment créer un quizz et répondre à un quizz. Les autres fonctionnalités ont été découvertes et maîtrisées par les élèves, en autonomie, au fur et à mesure de l'utilisation de Babelio, en fonction de leur curiosité et de leurs besoins personnels. Une partie des œuvres sélectionnées pour le défi leur a été soumise, étant déjà intégrée au fonds documentaire, la deuxième partie des œuvres a été reçue au second trimestre, suite à une commande. Le premier trimestre a surtout été l'occasion de prendre en main l'outil à partir des lectures effectuées en dehors du défi.

Les observations ont commencé à la fin du premier trimestre, alors que les premières lectures avaient été effectuées et que l'outil était mieux maîtrisé. 5 séances d'observation ont été réalisées pour sélectionner l'échantillon, à découvert mais en retrait, sans aucune intervention verbale ni gestuelle. Les observations se déroulaient ainsi: sur le créneau de 45mn, observation d'un à deux élèves sur la base de vingt minutes d'observation par élève. Les séances proposaient soit des activités diverses qui guidaient le choix d'observation ou avec une seule activité comme la création de nuages de tags avec un logiciel spécialisé qui limitait l'observation sur l'interaction ou l'utilisation de l'outil Babelio pour choisir un livre.

Les entretiens ont été menés à la suite des observations sur le deuxième trimestre auprès des adolescents sélectionnés. Ils duraient en moyenne quarante-cinq minutes, se déroulaient dans un espace isolé du CDI, au calme, pour favoriser la confiance et la concentration sur la conversation des participants. Les entretiens ont été conduits à partir d'un guide d'entretien préalablement établi, composé d'une première partie sur le rapport à la lecture, d'une deuxième partie sur le rapport à l'outil Babelio, d'une troisième partie sur le rôle de prescripteur puis d'une quatrième partie sur les critères de sélection de lectures.

(lectures sur support papier, lectures sur support papier à partir de l'outil Babelio, lectures sur support numérique Babelio).

2.5 Traitement des données

Les données ont été analysées quantitativement afin de dégager des tendances et qualitativement pour comprendre les enjeux propres à chaque adolescent interrogé. Des grilles d'analyses ont été créées basées sur la question de départ des critères de choix selon trois variables : la construction de soi via le choix, les critères de choix de lecture hors utilisation de Babelio, les critères de choix de lecture avec l'utilisation de Babelio et les critères de choix de lecture en ligne sur Babelio. Ces grilles prenaient en compte les a priori (« je pense que »), les paroles (« je dis que je fais ») et les actes (« je fais ») des élèves afin de comprendre l'impact que pourrait avoir l'outil sur un plus long terme et avec tous les profils d'adolescents et l'impact qu'il a réellement sur le temps de l'étude, sur des adolescents considérés comme forts lecteurs, à l'aise avec cette activité et l'appréciant. Les données recueillies lors des observations ont été intégrées aux données recueillies lors des entretiens lorsque ces dernières leur donnaient un éclaircissement pertinent pour notre question de recherche.

3. Présentation des résultats

3.1 La lecture : une pratique de loisir personnel, favorisant la construction de soi et l'autonomie

3.1.1 Construction et évolution des critères de choix de lecture

Les adolescents interrogés pensent que les critères qu'ils suivent pour choisir leurs livres sont généralement fiables et pertinents même si ils sont encore à améliorer. « *Je pense que ma méthode est assez pertinente mais pas suffisante parce que c'est long de lire les résumés* » (Lucie). Ils ont appris tous seuls au fur et à mesure de leurs lectures à choisir leurs livres. Parfois le fait d'avoir eu des conseils de lecture de l'un des parents et d'avoir été à la bibliothèque petit a permis de construire les goûts et les critères. Aujourd'hui encore, une élève confie se fier aussi aux critères des membres du club et parfois de sa sœur pour continuer à construire les siens. Lena parle aussi de l'évolution de ses critères :

« c'était plutôt l'an dernier, je faisais par rapport à des thèmes par exemple par rapport aux chats ou aux vampires, des trucs comme ça. Après, maintenant, c'est plus trop par thèmes, c'est plus visuel ».

Maintenant tout thème peu l'intéresser même si tous ses livres ont souvent pour point commun l'âge des personnages.

Un des répondants avoue ne pas avoir de critères ou du moins ne pas avoir conscience d'avoir établi des critères de choix de lecture. Ce fait est cohérent avec son comportement de lecteur puisqu'il s'agit du seul élève qui ne suit quasiment que les prescriptions pour choisir ses livres de lecture personnelle. Cela n'exclut pas le fait qu'il a des goûts très affirmés, qu'il sait ce qu'il aime et que les autres savent ce qu'il aime pour lui offrir des livres qui pourront lui plaire : « *si on m'offre un livre, ils connaissent ce que j'aime donc ils m'offrent plutôt ce que j'aime* » (Harry).

3.1.2 Motivations et engagement dans l'activité de lecture

Avant de choisir un livre, les adolescents choisissent de lire. La lecture est une pratique active qui demande qu'on soit volontaire pour s'y engager. Tous les élèves interrogés aiment, voire adorent, lire. Ils y ont du plaisir et y voit un moment de détente, un loisir ou une

passion. Un adolescent déclare quand même que ce plaisir dépend des livres qu'il lit : si le livre lui plaît, l'activité lui plaît sinon l'activité lui déplaît. Toutefois, la lecture est une activité régulière pour lui et, de manière générale, il l'apprécie.

Plusieurs raisons peuvent être à l'origine de leurs motivations à lire. Spontanément et unanimement, ils parlent de « *moment de détente* » (Claire), de distraction ou loisir pour ne pas s'ennuyer. A ce propos, Harry met sur le même degré d'intérêt le livre et la tablette : « *Le soir, je suis pas là en train de m'ennuyer. [...] C'est un loisir, quand je m'ennuie soit je vais sur la tablette, soit je lis.* » Alice « *découvre des univers un peu* » et Anne dit que « *ça [la] distrait et [l]'instruit un peu* ».

Notre étude a montré un comportement intéressant de deux des élèves observées puis interrogées. Lucie et Anne sélectionnent des livres à lire selon leurs critères et, si elles n'ont pas le temps ou la possibilité d'avoir accès au livre dans l'instant, elles notent sur un carnet le titre qui les intéressent pour le trouver et l'emprunter plus tard portant leur engagement dans la lecture jusqu'au bout. Durant les entretiens, Lucie a interrompu la discussion pour noter un titre qu'elle venait de consulter et, durant les observations, Anne avait également noté un titre sur un papier et s'en explique ainsi :

« quand Lucie elle me propose des livres la plupart du temps c'est ce que j'aime quand elle me le montre et du coup je peux les écrire sur un papier et après je regarde si ils sont au CDI, si ils y sont pas, je demande au travail de mon père »

3.1.3 Choix de lecture et influence sur le plaisir de lire

Souvent voire tout le temps les livres choisis plaisent. La déception des adolescents interrogés vient en partie des horizons d'attente. La promesse du livre faite dans l'image, le titre ou sur le conseil, n'est pas tenue. Lucie précise d'ailleurs que « *l'image donne des a priori* » et elle-même n'utilise jamais ce critère pour choisir. Lena est plus nuancée et parle de passages dans livres qui plaisent et d'autres qui ne plaisent pas plutôt que de livres qui plaisent ou déplaisent.

La deuxième raison importante de la déception vient des conseils. Lena explique : « *j'ai été déçue parce que j'en ai entendu du bien* ». Cependant, il faut aussi noter que Harry qui ne choisit jamais seul ses livres mais à qui on les offre a également rarement été déçu par

un livre car dit-il « *quand on m'offre des livres, ils savent quel genre de livre j'aime mais j'ai déjà lu des livres qui m'ont pas plu [...] c'est plutôt la personne qui me l'a offert qui s'est trompée* ».

La troisième raison d'un plaisir moindre à la lecture est le genre. Lena y trouve moins d'intérêt : « *je préfère un livre que je choisis qu'un magazine qui m'ennuie* ».

Enfin, le plaisir peut aussi être gâché par une histoire trop dévoilée par le résumé ou les explications et commentaires des autres « *des fois le résumé dévoile trop ou un extrait, c'est dommage* » (Lucie).

3.2 Les critères de choix des lectures sans l'internet : entre transmission et individualisation

3.2.1 Critères intellectuels : le goût et le plaisir de la lecture pour choisir

Le genre du livre est le premier critère donné, mais non cité comme tel, par les élèves du club lecture interrogés qui lisent essentiellement des romans, parfois des bandes-dessinées et/ou des mangas, rarement des magazines et des documentaires. Le thème du livre apparaît également comme un critère et même souvent comme un critère de non lecture, les thèmes non aimés étant plus cités que les thèmes aimés.

Quelque soit le contexte de lecture, le résumé de la quatrième de couverture ou des bibliographies à la fin des livres est un élément très important, le principal critère de sélection dans trois des quatre contextes soumis aux adolescents interrogés. Anne le confirme en affirmant que « *c'est surtout le résumé qui donne le plus envie* ». Pour Harry, le résumé est un critère seulement dans un contexte défini, délimité (scolaire, club lecture) même si il consulte les résumés des bibliographies de livres de façon personnelle. Il n'achète ni n'emprunte de livres et si on lui offre tant mieux :

« *je sais plus où je l'avais déjà vu et ça m'avait donné envie de le lire mais bon voilà il y a des livres ça nous donne envie de les lire mais on va pas les acheter pour autant et quand on me l'a offert je me suis dit ah ben c'est tant mieux vu que j'avais envie de le lire* ».

L'auteur n'est pas un critère très important sauf pour Anne qui connaît bien certains auteurs et « *adore leurs livres alors [elle] achète un de leurs livres des fois* ». C'est d'ailleurs à partir de ce critère qu'elle a lu deux des livres du défi : « *La Face cachée de Margo parce que c'est le même auteur que Nos Etoiles contraires* » et « *Terrienne, parce que je sais pas, j'aime bien les livres de Mourlevat* ». Lucie avoue que ce n'est pas vraiment un critère pour elle même si elle retient quand même les auteurs qu'elle a vu et qui lui ont plu dans le cadre des cours et les auteurs des sagas qui lui plaisent.

Le titre est un critère cité plutôt dans un contexte où il n'y a pas d'accès direct au résumé, soit la lecture scolaire. Les jeunes interrogés complètent leur présélection par la suite par une recherche personnelle d'après les titres notés ou par une demande à l'enseignant de consulter les livres pour avoir accès au résumé afin de pouvoir arrêter leur choix. Lucie regarde quand même le titre, elle se « *reporte au titre, c'est important les titres* » y compris pour ses lectures personnelles. Pour Lena, il s'agit du principal critère de sélection, quelque soit le contexte de lecture : « *C'est surtout avec le titre. Quand je suis au CDI, je choisis sur la tranche, le titre.* »

Enfin, le prolongement d'une lecture connue et appréciée est un critère cités par quatre répondants. Que ce soit par la lecture de saga comme *Le Seigneur des anneaux* et/ou de séries comme *Les Filles au chocolat* qui prolonge les histoires ou par la relecture de romans appréciés, ils « *ador[ent]* » (Lucie) et relisent parfois même les sagas, prolongeant deux fois plus le plaisir de lire. Harry est « *en ce moment [...] en train de relire, les Percy Jackson et ça [lui] tien[t] bien à cœur* ».

3.2.2 Critères physiques : des critères cités par tous les types de lecteurs

Alice, Anne, Lena ne lisent que des gros livres : « *je choisis pas de livres trop petits parce que sinon c'est pas bien, j'ai pas le temps de m'attacher aux personnages* » (Anne). Harry a une pratique plus nuancée, choisissant un livre plus ou moins gros selon le temps qu'il a pour le lire : « *si il est long, je vais pas le lire comme ça, je vais passer beaucoup plus de temps. C'est pareil si c'est une suite. Après les livres courts par exemple pour les heures d'études où je sais pas quoi faire* ».

L'image de couverture est citée comme un critère important pour sélectionner le livre avant de lire le résumé et parfois en complément du résumé :

« *Il y a l'image aussi qui compte, pas trop, mais ça donne une idée* » (Alice)

« *J'ai pas d'idée en tête et je regarde et parfois il y a une couverture qui me plaît* » (Charlotte)

« *c'est plus visuel* » (Lena)

« *Après je regarde la couverture et le résumé* » (Anne)

« *Pour choisir des livres, c'est un peu des deux. Ça va peut-être être plus la couverture qui m'attire et, après, une fois que j'ai lu le résumé, peut-être que ce sera plus sur le résumé* » (Claire)

Les répondant consultent également les tables d'exposition au CDI notamment parce qu'« *en fait, sur les étagères, on voit pas vraiment les livres, là ils sont mis en valeur* » (Alice), l'image de couverture étant mise en avant.

3.2.3 Choix par procuration : partage, curiosité et amusement plus qu'angoisse liée au bon choix

Même si le plus souvent les adolescents interrogés choisissent leurs livres seuls et ne reconnaissent pas être influencés par le conseil des pairs ou des adultes, au fil des observations et des entretiens nous avons constaté que tous avaient déjà choisi un livre suite à un conseil notamment pour leurs lectures personnelles et dans le cadre du défi Babelio. Les conseils d'amis sont les plus cités. Les conseils des parents sont généralement beaucoup moins suivis car plus éloignés de leurs goûts ainsi qu'en a témoigné Anne : « *ma mère me donne que des trucs classiques. Les trucs classiques c'est pas trop mes goûts* ». Lucie est la seule à suivre aussi les prescriptions des professeurs, elle « *écoute la présentation du professeur mais ça dépend du professeur* ». Harry ne suit que les prescriptions des autres, amis et parents, qui lui offrent les livres qu'il lit. Les présentations orales au club lecture sont par ailleurs importantes pour eux. En effet, ils sont très à l'écoute de ce que chacun peut dire du livre pour décider de le lire par la suite ou non, à condition que la personne qui présente « *[ne] raconte [pas] la fin* » (Alice) mais développe un minimum ses explications « *parce que par exemple quelqu'un qui nous dit c'était bien et voilà, ça donne pas trop envie de le lire quoi* » (Harry). Deux adolescentes interrogées précisent aussi qu'elles vont quand même parfois consulter le résumé suite à un conseil ou à la présentation orale d'un camarade.

Deux élèves ont parlé d'une lecture après consultation d'une adaptation. Harry a lu en lecture personnelle la saga *Percy Jackson* après avoir vu l'adaptation cinématographique du premier tome et Lucie a sélectionné *La Mécanique du cœur* de Mathias Malzieu parce qu'elle possédait, appréciait et écoutait le CD éponyme chez elle.

Un troisième type de choix par procuration a été révélé par les entretiens : les défis. Deux types de défis se dessinent. Le premier est le défi Babelio lui-même qui a motivé Lena à finir un livre inscrit dans la liste qu'elle avait commencé à lire quelques semaines avant. Le second est le défi avec contraintes. D'une part, dans le cadre du club lecture, des défis étaient proposés comme lire un livre sur le thème du sport. D'autre part, la pratique d'un groupe de quatre élèves est particulièrement intéressante. En effet, elles commencent par choisir un livre via un défi puis elle partage leur lecture par la suite ainsi que l'explique Anne :

« Des fois aussi, quand on doit choisir des livres, c'est un peu des défis. Alors on ferme les yeux, on pointe des livres et c'est celui qu'on touche qu'on lit sauf si il est trop petit. Après, on va se prêter le livre parce qu'il est bien. En fait, on lit souvent les livres à quatre, on lit souvent le même livre. Par contre, si c'est pas bien, non ».

		Lecture personnelle	Lecture scolaire *	Club lecture	Défi Babelio
Critères intellectuels	Résumé	8	5	6	7
	Auteur	2			1
	Titre	2	6	2	2
	Genre (bd, roman...)	5			2
	Thème (aventure, policier...)	4		1	3
	Sagas / Séries	4			
	Livres déjà lus	3			
	Bibliographie du livre	2			
Critères physiques	Nombre de pages	4			
	Couverture	4	2	3	4
Choix par procuration	Conseil	8	1	2	5
	Défis			5	1
	Adaptations	1			1

Tableau 1. Critères de choix de livres cités par les élèves interrogés dans 4 contextes de lecture différents *
les lectures scolaires représentent les listes de livres distribuées par les professeurs dans lesquelles les élèves doivent choisir un livre à lire

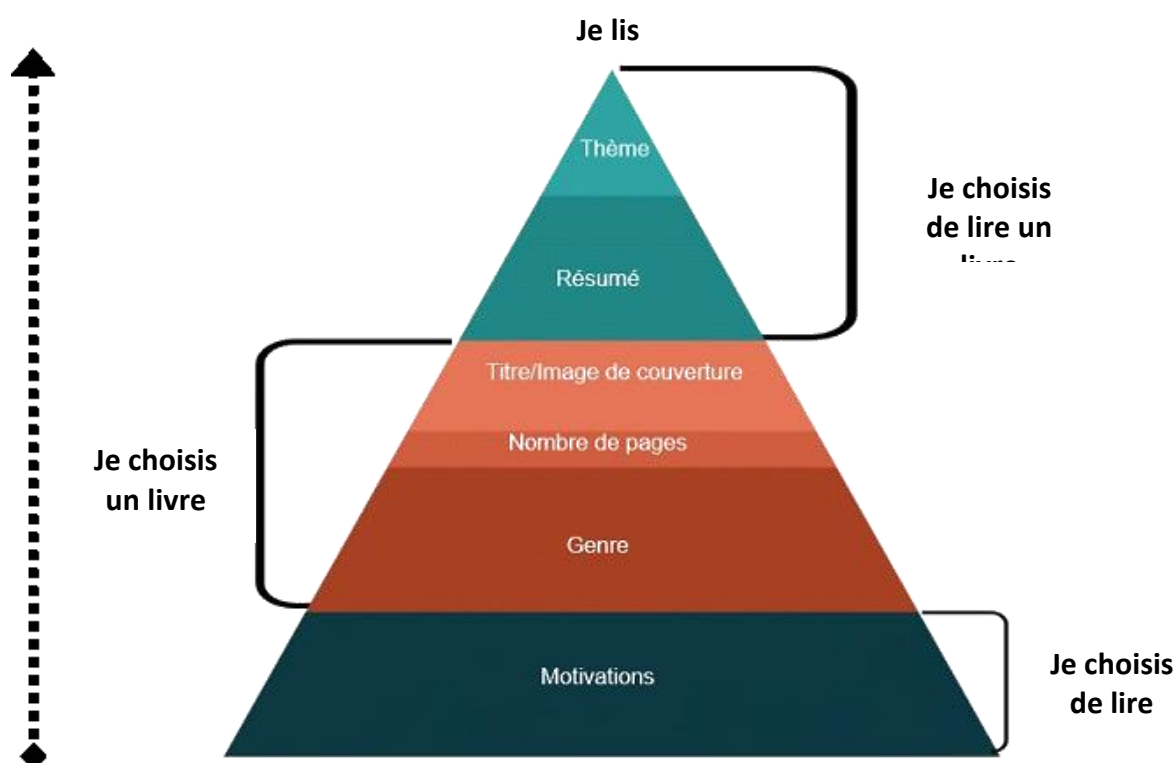
3.2.4 Hiérarchie des critères

Il n'y a pas, la plupart du temps, un critère de sélection mais des critères qui se combinent dans un processus hiérarchique souvent identique d'un élève à l'autre. Ainsi en témoignent explicitement Alice :

« Je regarde déjà si il y a des livres [comprendre livres de fiction, c'est-à-dire le genre] qui sont gros, le nombre de pages et puis il y a l'image aussi qui compte, pas trop mais ça donne une idée déjà et puis je lis le résumé et si ça me donne envie [c'est-à-dire le thème] ben je lis »

Ces critères peuvent être rassemblés dans trois catégories qui correspondent chacune à un moment de décision dans le processus qui mène à lire. Les motivations sont liées à l'activité même, la décision de lire se fait par objectif de distraction ou d'apprentissage. Le thème, le nombre de pages et le titre et l'image permettent de faire la présélection d'un livre. Enfin, le résumé et le thème vont finaliser la décision. Tous les critères ne sont pas utilisés par tous les adolescents. Quelque soit le niveau de critère, chaque critère est lié à des goûts personnels. Critères et goûts forment les deux variables de choix.

Les conseils de lectures par les proches ou les professionnels de la culture (journaliste, adaptations) constituent un critère particulier qui n'entre pas dans cette hiérarchie. Plus exactement, les conseils ont plutôt tendance à remplacer les trois degrés du niveau « je choisis un livre » ainsi que les deux degrés du dernier niveau « je choisis de lire un livre ».



Graphique 1. Processus hiérarchique de sélection d'un livre.

3.3 Influence de Babelio sur les modalités de choix de lecture

3.3.1 Transfert des critères pour choisir avec l'outil numérique

Deux adolescentes ont confié se servir de l'internet pour choisir leur livre avant même d'utiliser le réseau Babelio et de le connaître. Chacune présente une démarche différente. La première a déjà une idée du livre qu'elle envisage de lire et consulte les avis des internautes pour avoir plus d'informations. La seconde intègre l'outil - en l'occurrence il s'agit de Booknode, un autre réseau social numérique spécialisé dans la littérature – à son processus de sélection. Les critères couverture et titre, sont issus de sa méthode de sélection hors utilisation de l'internet et sont transférés sur le numérique. Les deux démarches comprennent la dimension sociale :

« Par exemple quand je cherche des livres des fois, je tape des critères sur Internet et je regarde les avis » Anne

« Je regarde sur Booknode, je regarde les livres qui sont les plus enviés en ce moment et je regarde si il y en a qui m'intéressent par la couverture ou par le titre. Après je lis le résumé » Lena

Interrogées plus précisément sur cette question, deux autres adolescentes répondent qu'elles font *« comme avec les livres en vrai »* (Lucie, Charlotte) pour sélectionner un livre lorsqu'elles sont sur Babelio.

3.3.2 Des fonctionnalités au service de l'aide au choix sur Babelio

Les jeunes interrogés ont des a priori assez positifs sur Babelio et le potentiel de Babelio pour aider à choisir des lectures, donner envie de lire certains livres. Toutefois, une seule adolescente l'utilisait déjà en dehors du défi Babelio pour choisir ses lectures. Les autres ne le consultent que dans le cadre du défi.

Tous pensent que les commentaires peuvent donner envie de lire les livres critiqués mais comme pour les présentations orales émettent des conditions à cela : la critique doit être positive et/ou bien expliquée et le livre présenté proche de leur goût personnel. Charlotte ajoute même que comme c'est un avis très personnel qui est émis dans la critique, cela peut faire *« faire des mauvais choix »*.

Tous affirment également que les étiquettes peuvent donner envie de lire, guider dans les choix de lecture. Pourtant tous reconnaissent ne pas les utiliser. Deux usages différents des étiquettes ont été révélés par cette enquête. Les étiquettes peuvent être utilisées pour leur fonction première de rassembler tous les documents sous un même terme et ainsi avoir une vue d'ensemble des livres abordant une même thématique. Cette fonction est proche du fonctionnement du moteur de recommandation. Or les adolescents interrogés la méconnaissent, seul deux d'entre eux la connaissent et un seul sait l'utiliser pour créer des étiquettes dans ce but. Questionné sur sa pratique observée avant l'entretien, Harry précise :

- « (chercheur) *C'est quelqu'un qui t'a appris [à créer des étiquettes], qui t'a montré ou tu le savais déjà ? comment tu as su que cela servait à ça ?*

- (Harry) *Euh ben, j'ai compris tout seul »*



Exemple d'une fiche de livre sur Babelio utilisée par les élèves selon la deuxième fonction.

Pour les autres élèves interrogés, les étiquettes sont soit « *juste des mots mis comme ça sur les pages* » (Charlotte), soit permettent une deuxième fonction de choix, lorsqu'ils consultent la fiche du livre. Ce sont « *des mots qui sont reliés au livre* » (Claire) qui permettent d'avoir « *une meilleure connaissance du sujet du livre* » (Marlène), de « *comprendre le livre* » (Lucie) et « *si on aime bien ces mots-là on peut bien aimer le livre* » (Claire).

En ce qui concerne les citations, le même contraste que pour les étiquettes a été constaté. Les jeunes interrogés pensent que les citations peuvent guider le choix de lecture notamment parce que ça permet d'avoir un aperçu du style d'écriture avant d'emprunter ou d'acheter le livre parce que « *parfois l'histoire est bien mais le style décevant* » (Lucie) et puis « *si on aime bien l'expression, on peut aimer le reste du livre* » (Claire). Pourtant, ils ne sont que trois à les consulter.

Enfin, cinq des élèves interrogées ne pensent pas que les recommandations peuvent donner des idées de lecture. Toutefois, trois d'entre elles ne savaient pas ce que c'est au moment où la question a été posée et deux utiliseraient les recommandations plus souvent si les livres suggérés se trouvaient au CDI ou la bibliothèque où elles ont leurs habitudes.

	Mails	Commentaires	Citations	Quizz	Etiquettes	Recommandations
A priori	1	7	6	1	7	
Réalité		6	3		2	2

Tableau 2. A priori et utilisation effective des élèves interrogés des fonctionnalités de Babelio pour choisir un livre.

3.3.3 Sociabilité littéraire : des adolescents à l'écoute des conseils et eux-mêmes prescripteurs

Les premières raisons de l'inscription au club lecture citées par les élèves interrogés sont l'amour de la lecture et le partage de leurs lectures, les échanges sur les livres. Cette sociabilité se vérifie à travers les conseils de lecture qu'ils suivent, que ce soit les conseils des proches ou via les présentations au club lecture. Elle se confirme en ligne après les entretiens puisque six adolescents ont déclaré apprécier le fait de pouvoir écrire des commentaires, s'échanger des lectures, les partager et lire les avis des autres. Une répondante a même ajouté que « *c'est plus intéressant de parler avec des gens qui peuvent être des élèves ou des enseignants et de donner son avis plutôt que de parler avec quelqu'un qu'on ne connaît pas* » (Lena). Par ailleurs, dans le cadre du défi lecture, les commentaires des membres du club déposés sur le réseau sont importants puisque six des répondant les lisent pour pouvoir en discuter après et éventuellement emprunter le livre par la suite.

Une autre pratique de prescription a été remarquée lors des observations : la création des étiquettes sur Babelio après lecture des livres. Harry créait systématiquement de nouvelles étiquettes avec pour objectif de conseiller les autres. Il s'explique ainsi :

« comme ça si quelqu'un du club lecture cherche un livre et qu'il sait pas trop quoi, il va voir dans les étiquettes et d'après les étiquettes qu'il a, que j'ai fait, et ben il clique et il voit quel livre peut l'intéresser ».

Une seule ne se sent pas à l'aise avec l'internet donc avec Babelio :

« Normalement quand on est au club lecture, on a la personne en face alors que sur internet parfois il y a des gens qu'on connaît pas donc enfin je pourrais le faire [échanger sur mes lectures avec Babelio] mais je le fais pas parce que j'aime pas trop » (Charlotte).

A l'opposé, une seule répond et participe à l'échange en ligne notamment pour encourager les autres internautes à lire « *parce que ça permet qu'il y ait un échange qui peut aider des gens à*

trouver sur tel thème ou les conseiller sur un livre » (Lena). Ce qui n'exclut pas que les autres élèves ne les lisent pas, par curiosité, pour confronter leur avis mais ainsi qu'Alice l'a dit « je le fais dans ma tête en fait ». Il faut tout de même noter que celle qui répond sur Babelio a déjà une pratique de réseau social littéraire en ligne personnelle puisqu'elle est inscrite sur Booknode, qu'elle utilise régulièrement chez elle. En outre, elle est celle qui consomme le plus de livres de tout l'échantillon et écrit même des textes de temps en temps et est aussi la plus âgée du groupe (treize ans). Elle se situe donc à l'âge où le phénomène d'inscription sur les réseaux sociaux est le plus fort. D'ailleurs les autres élèves avouent ne pas avoir une pratique très intense sur l'internet.

3.3.4 Utilisation de Babelio : des avantages reconnus mais une intention de continuité dans l'utilisation limitée

Cinq répondants ont été au moins une fois à la maison sur Babelio depuis qu'ils ont commencé à l'utiliser au club lecture. Pour autant, aucun ne possède de compte personnel ni n'a l'intention de s'en créer un par la suite. L'adolescente inscrite sur Booknode le préfère à Babelio car il a plus de fonctionnalités et des livres étrangers plus récents, étant international. Le seul élève ne participant plus au club n'a pas été sur Babelio depuis qu'il a quitté le club bien qu'il reconnaisse des atouts au site. Six d'entre eux pensent tout de même peut-être continuer à consulter Babelio par la suite. Ils reconnaissent également que Babelio leur a fait *« découvr[ir] des livres parce que quand même il y a beaucoup de livres, plus que dans beaucoup de bibliothèques »* (Lucie, Alice) et les a guidés dans leur choix : *« ça m'aide quand même un peu à choisir mes livres »* (Anne).

Pour Claire, les fonctionnalités et la dynamique que Babelio créé autour de Babelio peut motiver des élèves faibles ou non lecteurs à lire :

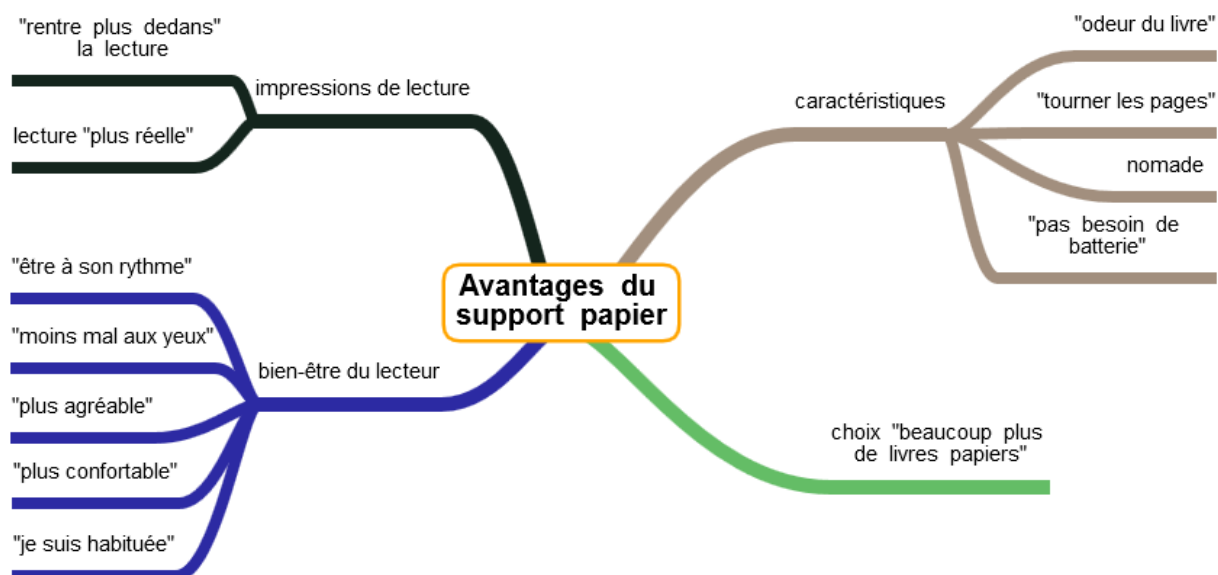
«Babelio c'est un site où on peut aimer la lecture. Ceux qui n'aiment pas la lecture pourraient aimer parce que ben déjà y a des commentaires qui sont sur des livres, que leurs camarades ont fait et qu'ils peuvent aimer et puis, eux, si ils ont lu des livres que forcément ils n'aiment pas ils peuvent commenter sur Babelio. Donc peut-être qu'ils aimeraient bien après commenter, lire des livres ».

3.4 Lecture en ligne : une lecture soumise à des critères de sélection variés

3.4.1 Le support comme nouveau critère

Sept des répondants disent préférer lire sur un support papier mais aucun ne lit ni n'a déjà lu sur des supports numériques en tous cas jamais sur des supports adaptés comme les liseuses. La plupart utilise même rarement les outils numériques. Tous comparent la lecture papier à ce que pourrait être la lecture sur ordinateur ou tablette uniquement. Ils leur préfèrent les caractéristiques du livre papier. Lena ajoute même à propos du livre papier « *c'est un peu comme un nouveau jouet qu'on est content d'avoir* » alors qu'elle assimile à la lecture en ligne une notion de travail « *quand on est sur l'ordi, c'est soit pour du travail, soit pour s'informer* ».

Cependant, cinq des adolescents interrogés trouveraient autant de plaisir à lire sur un support numérique que papier si il s'agit de la même histoire. Durant les observations faites avant les entretiens, Lucie a même commencé à lire Les Sœurs Wilcox sur l'ordinateur et a confié au cours de l'entretien que « *ça avait l'air pas mal, j'ai juste lu le début. Si ça avait été en entier, j'aurais pu le lire jusqu'à ce que la version papier soit disponible* ».



Carte heuristique 1. Critères de préférence et de sélection du support papier pour la lecture de fiction*
cités par les élèves interrogés.

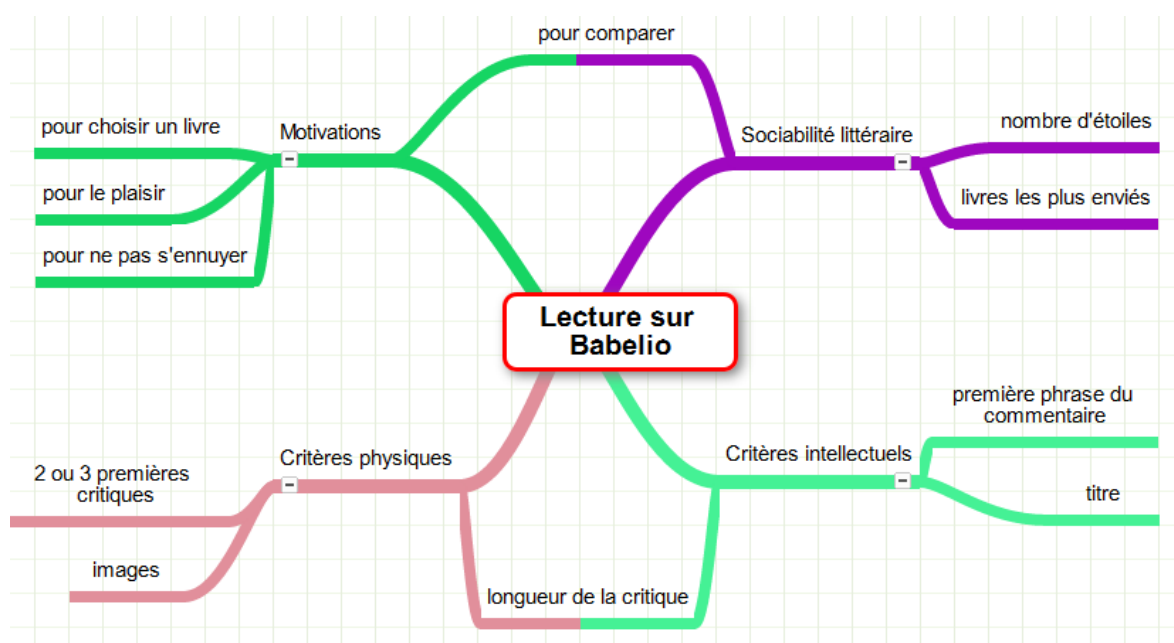
***Rappel :** les élèves interrogés sont des amateurs essentiellement de livres de fiction, l'étude se base sur

3.4.2 Critères de lecture en ligne sur Babelio

Babelio a donné aux élèves interrogés envie de lire des livres mais leur donne aussi envie de lire les textes en ligne, publiés sur le réseau comme en témoigne Claire :

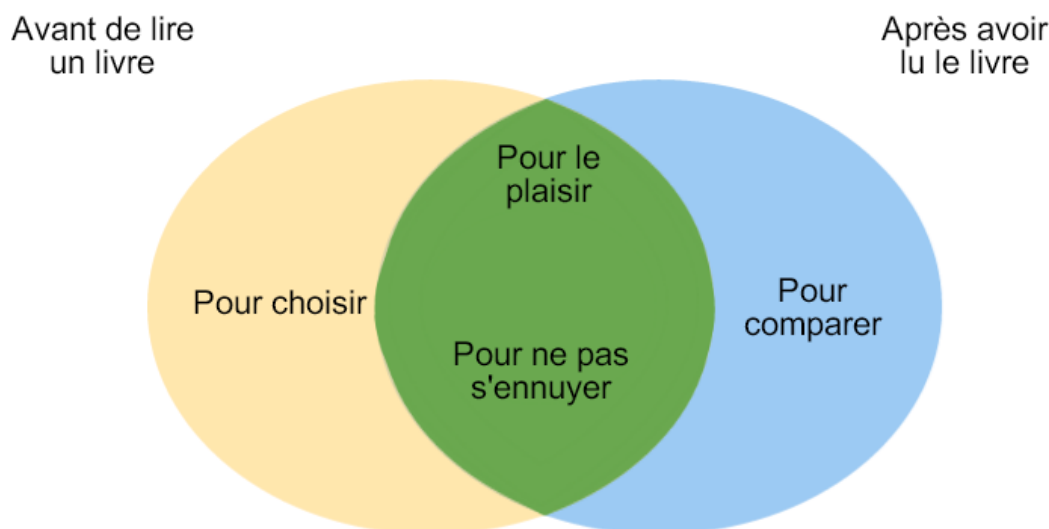
« C'est chouette [Babelio] parce qu'on peut écrire ce qu'on pense des livres qu'on a lu et peut-être donner envie aux autres de lire et eux ils peuvent nous donner envie de lire leur critique quand ils l'ont lu ».

Là aussi des critères apparaissent pour choisir ce qu'on lit sur le réseau. Il est important de noter que le nombre d'étoiles est un critère d'autant plus à classer dans cette catégorie « sociabilité » que les élèves interrogés l'ayant citée précisent *« je lis autant de commentaires positifs que négatifs pour voir si moi aussi je mettrais pareil ou pas »* (Anne).



Carte heuristique 2. Critères de choix de lecture des commentaires et citations sur Babelio cités par les élèves interrogés.

Les élèves interrogés consultent majoritairement Babelio depuis que l'outil est utilisé au club lecture. Ils peuvent lire les citations et commentaires avant de commencer un livre, soit en sachant déjà quel livre ils envisagent de lire, soit en ne sachant pas encore, comme lorsqu'ils se rendent au CDI pour emprunter un livre, ou après avoir lu un livre. A ce moment-là les motivations peuvent différer. De la même manière les critères titre, images et de sociabilité littéraire se situent plutôt avant la lecture du livre et aident éventuellement à choisir un livre tandis que tous les autres critères (cf. Carte heuristique 2) sont propres à la lecture des commentaires en ligne et peuvent être utilisés en dehors de la lecture d'un livre.



Graphique 2. Motivations citées par les élèves interrogés pour lire les commentaires et citations publiés sur Babelio.

Lecture en ligne : les commentaires

Deux répondantes ne lisent pas les commentaires des livres qu'elles ont déjà lus parce que les livres qu'elles lisent ne sont pas forcément sur Babelio. Tous les autres les lisent pour savoir si les internautes partagent le même avis qu'eux ou pas, pour confronter leur opinion avec les autres. Claire ajoute qu'elle lit les commentaires des livres déjà lus ou pas juste « *comme ça, pour le plaisir* ». Seule Lena lit parfois les commentaires avant de lire un livre : « *je préfère lire les commentaires des livres que j'ai déjà lus. Sinon c'est vraiment pour choisir un livre, c'est vraiment le dernier critère* ». Les autres ne les lisent pas avant de lire un livre par peur d'en lire trop et d'en voir la fin dévoilée, pour pouvoir se faire leur propre opinion d'abord ou parce qu'ils n'y pensent pas.

Lecture en ligne : les citations

Trois des adolescents interrogés ne lisent pas les citations avant de lire un livre par peur également de voir un moment important dévoilé ou parce que ça ne leur « *parle pas forcément* » (Claire). A l'opposé, trois autres élèves les lisent justement pour « *voir l'esprit du livre* » (Lena) « *pour voir comment c'est écrit* » (Anne-Lise), « *pour voir le style, l'histoire, l'intrigue* » (Lucie). Anne ajoute que cela lui permet de « *savoir de quoi parle le livre en plus du résumé* ».

En ce qui concerne la lecture des citations après avoir lu le livre, là encore, deux idées s'affrontent. Certains ne les lisent pas parce que ça ne les intéresse pas de relire ce qu'ils ont déjà lus alors que les autres aiment bien les lire pour voir « *lesquelles ils [les internautes] avaient pris en particulier, si ils avaient pris des citations drôles ou des citations connues* » (Harry), « *pour voir ce que les gens ont trouvé comme moment qui leur a plu* » (Alice). Enfin, une autre les lit « *parce que parfois elle [s'] ennuie* » (Anne).

4. Discussion

4.1 Interprétation des résultats

Pour interpréter et synthétiser les résultats obtenus, nous les avons discutés en les comparant aux études présentées dans l'état de la question dans la perspective des trois sous-questions liées à notre hypothèse de recherche l'influence de l'outil numérique Babelio sur les critères de choix de lecture.

4.1.1 Avoir des critères de choix de lecture développe le goût de la lecture

Les adolescents interrogés ont appris tous seuls à définir leurs critères de choix de lecture, affinant ainsi leurs goûts et donc leurs choix d'après ce qu'ils ont aimé lire ou détesté lire. Les goûts de lecture apparaissent donc à la base de la construction des critères comme l'a observé Pierre Périer. Mais les goûts évoluent avec l'âge ainsi qu'on a pu le constater avec Lena. Les critères ne sont donc pas figés et peuvent évoluer, continuent à se construire encore à cette période de l'adolescence. En outre, la sociabilité littéraire contribue également à faire évoluer ces critères, en témoigne Charlotte qui a confié prendre en compte les critères de sa sœur et des membres du club lecture et se les réapproprier. Le comportement de Juliette qui a des goûts très affirmés confirme ainsi l'hypothèse de Sylvie Octobre selon laquelle l'éclectisme culturel complexifie le choix et nécessite les conseils de personnes au profil culturel similaire pour suivre la norme et construire son univers propre en même temps en restreignant les choix possibles. Ces deux comportements réaffirment aussi l'hypothèse d'Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden selon laquelle le goût personnel et le partage des lectures permettent de définir de nouveaux critères plus précis et personnels.

Le premier critère vérifié par notre enquête est celui évoqué notamment par Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden : la motivation. Il faut d'abord choisir de lire avant de choisir quoi lire. Les deux objectifs de lecture définis par Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden, « lecture-apprentissage » et « lecture-distraction » ont été évoqués par les élèves bien que l'objectif de « lecture-apprentissage » soit évoqué comme une motivation moindre par rapport à la distraction, en témoigne la locution adverbiale « un peu » utilisée dans les échanges. Et même lorsque le livre est ennuyeux, cela n'a pas d'impact sur le

goût et la motivation de lire comme en a témoigné Harry. Or, ce qui est notable dans sa déclaration est le fait que pour lui le mauvais choix n'influence pas son goût de lire alors que pour des élèves non-lecteurs déclarant ne pas aimer la lecture, ne pas apprécier un livre un jour peut amener à déclarer ne pas aimer lire et à l'abandon de cette pratique.

Si le mauvais choix n'a pas d'impact sur le goût de lire, nous avons constaté, comme Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden, que le fait de choisir a quand même une influence sur le plaisir et que le mauvais choix est rare chez les jeunes interrogés. Et de manière réciproque, le fait de savoir ce qui leur plaît les aide à choisir des livres qu'ils apprécieront. Nous pouvons également penser que c'est parce que l'objectif de la lecture est bien de passer un bon moment que les goûts sont à la base de la construction des critères des élèves interrogés. Cet objectif paraît effectivement relativement atteint puisque nous avons observés que les livres choisis par les élèves de notre enquête leur plaisent quasi systématiquement. D'ailleurs, le magazine n'est pas une lecture de prédilection. Il rassemble plusieurs articles sur plusieurs thématiques et nous pouvons penser que les adolescents risqueront alors de s'ennuyer plus qu'à la lecture d'un livre car ils y trouveront trop d'articles variés donc pas forcément liés à leurs goûts personnels. Nous pouvons aussi poursuivre l'hypothèse des horizons d'attente de Hans Robert Jauss en précisant qu'ils sont bien liés au genre (que nous avons appelé thème dans notre étude), mais aussi à l'auteur et à son style comme en témoigne l'hésitation de Lucie à lire d'autres livres de Jean-Claude Mourlevat, dont les codes sont connus dans les deux cas en amont et que plus ces codes sont connus, plus les horizons d'attente sont respectés. En fait, plus un lecteur lit, plus ses goûts et ses critères s'affinent, plus il sait choisir des livres qui vont lui plaire.

Savoir définir ses critères de choix semble favoriser l'autonomie dans la lecture. L'autonomie s'acquiert à l'adolescence notamment en s'émancipant des prescriptions scolaires et familiales selon Sylvie Octobre qui a défini trois postures stratégiques délimitant leurs espaces de choix de personnels. Cette émancipation et les trois postures à son origine se vérifient dans notre enquête. En effet, les parents conseillent leurs lectures et/ou leurs lectures d'enfant et/ou amènent les enfants à la bibliothèque, les familiarisant avec les lieux de lecture et avec les livres les aidant ainsi à développer des critères. Les enfants et, plus tard, les adolescents, développent alors leurs goûts de lecture, mais n'adhèrent pas aux lectures parentales et font leurs choix seuls. Les prescriptions des enseignants sont elles aussi ignorées puisque seule une élève reconnaît écouter leurs conseils, et encore cela dépend de

l'enseignant, contrairement à ce que l'étude récente de 2014 de Sylvie Octobre a révélé mais en cohérence avec ce qu'avaient noté Hélène Montardre en 2001 et Joël Zaffran et Marie-Laure Pouchadon en 2010. Les adolescents interrogés mettent en application la définition de « *choisir* » proposé par Sylvie Octobre à l'extrême, ne suivant, d'après leurs dires, aucun conseil, pas même ceux de leurs amis. Pourtant en les interrogeant sur leurs choix concrets de lecture, nous nous sommes rendus compte que, sinon les conseils, du moins les avis des pairs étaient très importants pour choisir leurs lectures comme l'a observé Pierre Périer.

D'autre part, notre enquête a montré que tous les élèves interrogés avaient déjà des goûts de lecture très affirmés et revendiquent ce qu'ils n'aiment pas plus encore que ce qu'ils aiment, de façon très forte même si le groupe de pairs a des goûts différents. Le groupe de pairs ne semble pas finalement ouvrir les adolescents à de nouvelles expériences de lecture contrairement à ce qu'avancent Joël Zaffran et Marie-Laure Pouchadon. Ce qui, selon Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden peut amener à un abandon de la lecture ne semble d'ailleurs pas se vérifier dans notre enquête puisque Harry, qui a abandonné le club lecture et n'a pas de cercle de lecteurs parmi ses proches, continue à lire régulièrement et Lena, qui trouve peu d'échos à ses goûts personnels dans son entourage reste une grande lectrice et utilise Booknode fréquemment pour pallier ce manque.

Nous avons par ailleurs observé que plus l'adolescent est autonome dans ses choix et son activité de lecture, plus il aura tendance à devenir à son tour prescripteur et s'investir davantage dans l'activité ainsi que l'a étudié Jean-Marc Leveratto. En effet, sans cercle prescripteur autour d'eux mais lecteurs malgré cela, Lena partage ses avis sur Babelio et Booknode et Harry crée les étiquettes dans Babelio, tous deux dans l'intention de guider les internautes dans leurs choix. En outre, la lecture des commentaires publiés sur Babelio par les élèves interrogés montre qu'ils sont conscients du rôle de ces commentaires dans le choix d'un livre, la majorité conseillant ou recommandant par ce biais la lecture de l'histoire présentée. Ces différences d'activité avec Babelio trouvent aussi leur explication dans l'observation d'André Tricot et Franck Amadieu d'une activité faible et d'une passivité forte sur l'outil numérique.

Construction des critères, autonomie et motivation restent à relativiser avec l'utilisation de l'outil numérique pour deux raisons. D'une part, un manque de connaissance du fonctionnement du site a été observé ce qui limite l'acquisition de l'autonomie par la

construction de critères via l'outil numérique. Après démonstration lors des entretiens, il s'est avéré que les élèves interrogés ne savent pas trouver les livres qu'ils ont lus, méconnaissent le fonctionnement des étiquettes et des recommandations. Deux facteurs principaux expliquent ce phénomène : l'initiation de départ réalisée par l'enseignante était très succincte parce qu'elle se limitait au besoin du défi Babelio et que l'enseignante ne connaissait pas toutes les fonctionnalités du réseau et les élèves avaient déjà des critères très précis de choix donc pas un besoin avéré de s'aider de cet outil. D'autre part, les critères précis ont leur revers et les résumés, commentaires et citations ne motivent pas forcément pour lire donnant parfois trop d'informations sur le livre.

4.1.2 Les critères de choix de lecture se transfèrent sur le numérique

Dans notre enquête, trois niveaux de critères ont été observés et comparés avec les critères de choix habituels : les critères pour choisir une lecture papier via l'outil numérique, les critères pour choisir une lecture numérique sur Babelio et les critères liés à la sociabilité littéraire.

En ce qui concerne les critères de sélection de lectures papier, après la motivation, le genre est en fait le premier critère implicite. Les adolescents écartent ainsi toute une littérature de leur pratique et procèdent à une première sélection de livres qui se limite aux fictions. L'enquête révèle ensuite que certains des critères de sélection se transfèrent sur le numérique tandis que les autres disparaissent. La couverture et le titre sont des critères déjà existants et utilisés et se transposent. Le résumé est abandonné au profit des commentaires qui sont pourtant le pendant numérique des échanges entre amis et présentations orales du club lecture. Ainsi, les commentaires en ligne remplacent le résumé comme dernier critère de choix alors que les conseils de pair et d'adultes étaient niés en hors ligne. Le défi Babelio propose un rapprochement et semble alors donner un sentiment d'égalité et de confiance pour échanger et suivre les conseils. Employées principalement suivant la deuxième fonction observée, les étiquettes prennent aussi la place du résumé dans le processus de choix en donnant une idée du thème du livre. Pensées comme utiles pour choisir un livre, elles ne sont pourtant pas utilisées par les élèves. D'ailleurs, aucun ne suit le principe de sérendipité en ligne, noté par Maxime Crépel, via ce système. Seule une répondante l'utilise parfois pour confirmer un choix en se faisant une idée des éléments développés dans les livres. Ce phénomène peut

s'expliquer par la méconnaissance de leur fonction et par la préférence pour les commentaires, explicitement représentatifs de la dimension sociale, confirmant l'étude d'Anne Zemmour. Selon Hélène Montardre, l'image est aussi un critère important surtout chez les lecteurs dits faibles. Or, notre enquête montre qu'il s'agit d'un critère tout aussi important chez les lecteurs dits forts qui utilisent l'image de couverture pour faire leur choix et lisent des bandes-dessinées et des mangas, même s'ils ne citent pas les images des livres en général comme critère mais seulement celle de la couverture. D'ailleurs, ils consultent les tables d'exposition au CDI parce qu'elles mettent en valeur le livre en montrant sa couverture et nous pouvons supposer que le fait que le réseau social numérique Babelio met en avant les livres par l'image de couverture du livre participe à l'attrait du réseau, il rend les livres visibles. Le principe de sérendipité semble réapparaître avec les images sur l'outil numérique. Le critère physique de taille du livre n'est lui jamais cité et semble disparaître avec l'utilisation de l'outil numérique remettant ainsi les notions de plaisir et de goûts personnels au cœur du choix et de la lecture.

Le deuxième niveau de critères observés a également montré que le support (papier ou numérique) n'est pas un critère absolu de lecture. En effet, même si il y a une forte préférence pour le papier, la lecture en ligne est déjà effective. Les critères relevés s'inscrivent alors plutôt dans une tendance au transfert mis à part les critères auteur, titre et défis qui disparaissent. Alors que les motivations n'étaient pas citées spontanément comme un critère pour la lecture papier, elles sont mentionnées comme tel pour la lecture numérique. Toutefois ce sont les mêmes motivations dans les deux situations : les adolescents lisent pour le plaisir et pour ne pas s'ennuyer tant les livres papier que les textes numériques. De plus, un nouveau critère motivation est cité en ce qui concerne les textes sur Babelio : pour choisir un livre. Cela s'explique bien sûr par le fait qu'il s'agit là d'échanges et non d'une histoire mais il faut noter que les adolescents sont alors conscients de cette différence et de la fonction des commentaires tout en les considérant comme une lecture de distraction. Les motivations et certains critères de lecture sur support papier sont donc transférés au numérique pour amener les adolescents à lire les textes en ligne, comme les images, bien qu'il ne s'agisse plus seulement de l'image de couverture mais également d'autres images liées à l'histoire du livre, et le titre. Les adolescents interrogés ont tendance à préférer des livres plus gros, comme Hélène Montardre avait observé la lecture de petits livres par les lecteurs dits faibles. En cohérence avec ce phénomène, la longueur du commentaire ainsi que le choix de lire les deux ou trois premières critiques se rapprochent du critère de la taille du livre. Cependant la

longueur du commentaire peut aussi être un critère intellectuel, Lena parle des « *commentaires les plus remplis* ». La première phrase du commentaire est proche du résumé ou de la citation. Ces trois éléments sont transférés et adaptés au numérique. Un nouveau type de critère apparaît qui n'avait pas été cité à propos de la lecture sur support papier, il s'agit de la sociabilité littéraire. L'activité devient beaucoup plus interactive via Babelio. Les élèves lisent aussi sur Babelio pour comparer les avis et choisissent les commentaires à lire selon un nombre d'étoiles accordé par les autres lecteurs et selon la popularité du livre sur le réseau.

En ce qui concerne la sociabilité littéraire, elle est la première raison de fréquentation du club lecture évoquée spontanément par tous les collégiens interrogés, à l'inverse de ce qu'avait observé Pierre Perrier. Pourtant les présentations orales comme les commentaires en ligne ne sont pas suivis systématiquement pour choisir ses lectures. De nombreuses conditions doivent être rassemblées et certains consultent encore par eux-mêmes le livre avant de se décider à lire le livre présenté. Leurs critères précis leur permettent donc de prendre du recul et d'être critique sur ce qu'on leur propose afin de faire le bon choix. D'ailleurs, comme l'ont observé Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden, au sein des collèges les réseaux littéraires sont souvent artificiels même dans les clubs lectures. En effet, les adolescents n'écoutent généralement que les présentations de livres qui les intéressent, c'est-à-dire proches de leurs types de lecture habituelles. D'après notre enquête cela se vérifie aussi en ligne car les répondants lisent plus souvent les commentaires et citations pour comparer à ce qu'eux en ont pensé et préféré que pour choisir et discuter. De cette manière, ils ne peuvent alors pas faire évoluer leurs critères. D'autre part, sur le réseau, le critère de conseil se modifie puisque les conseils des parents et de l'école qui étaient quasi systématiquement rejetés ou ignorés avant se mêlent alors à ceux des pairs, qui étaient écoutés (même s'ils n'étaient pas forcément suivis), faisant disparaître les cloisonnements sociaux ainsi que l'a étudié Jean-Marc Leveratto. Les choix se feront seulement sur les avis donnés peu importe qui les donne puisque les auteurs des commentaires ne sont pas identifiés.

4.1.3 Le réseau social numérique Babelio spécialisé dans la littérature favorise la lecture

Tout d'abord, les adolescents interrogés s'inscrivent dans les univers médiatiques définis par Sylvie Octobre avec une pratique de lecture de loisir déjà avérée. Harry se situe

plutôt dans l'univers du multimédia et les sept autres répondants se situent davantage dans l'univers du cumul, la différence essentielle se concrétisant dans l'usage des outils numériques. Ils ont donc des pratiques de lecture importantes mais une pratique numérique très nuancée. La construction de leur identité sur les réseaux socio-numériques et sites spécialisés, sensée être relative à leurs univers culturels selon Sylvie Octobre, ne se vérifie que pour une répondante de notre enquête. Les autres ne possèdent pas d'identité de lecteur en ligne et d'ailleurs aucun n'a l'intention de se créer un compte sur Babelio. Bien qu'ils trouvent une certaine utilité de Babelio pour choisir, ils l'envisagent plutôt pour les autres que pour eux, ayant déjà un cercle de lecteurs et/ou des critères précis.

Les hypothèses de Franck Amadieu et André Tricot sur l'utilisabilité et l'utilité de l'outil numérique et sur l'impact de celui-ci dans la motivation trouvent un écho dans notre enquête. Harry, qui a abandonné le club lecture donc le défi en cours d'année, n'utilisait déjà pas Babelio pour choisir ses lectures et ne l'utilise plus aujourd'hui et Lena, qui utilise déjà Booknode, trouve plus d'intérêt à ce dernier qu'à Babelio pour choisir ses lectures.

Ensuite, l'expressivité et l'expérimentation indissociables des pratiques culturelles des adolescents, selon Sylvie Octobre, sont très présentes dans le club lecture et dans le choix de leurs lectures. Pourtant, ces deux caractéristiques ne se retrouvent pas dans l'utilisation de l'outil. Du moins, deux types d'expérimentation se profilent en ligne. Un premier type plutôt actif où les adolescents recherchent volontairement des informations pour choisir un livre et participent par la publicisation sur le réseau comme Lena et Anne. Un deuxième type plutôt passif où les adolescents se contentent de lire les avis et d'y confronter le leur après avoir lu un livre. Dans les deux cas, la lecture est tout de même présente et favorisée : soit pour lire un livre ensuite, soit en lisant les commentaires sur Babelio.

L'expérimentation dite passive se limite toutefois dans notre enquête au cadre du défi Babelio mené par le club. Le réseau social numérique n'était pas connu avant et aucun autre site spécialisé, à part Booknode, n'a été cité. Si selon Olivier Donnat le numérique le « *support privilégié [des] rapports à la culture* » des jeunes, cela ne semble pas être le cas en ce qui concerne la lecture sauf pour une répondante, qui est la plus âgée du groupe puisqu'elle a treize ans et se situe alors à l'âge où l'investissement des réseaux socio-numériques commence. Cependant, cela se limite à une utilisation pour choisir et pour conseiller des lectures. Nous pouvons supposer que des a priori sur les supports sont en jeu, le livre est

traditionnellement un support papier, il n'y a peut-être pas encore de réflexe numérique en place autour de la lecture. Par ailleurs, ce sont aussi des sites méconnus des adolescents entre autre parce que la lecture est une pratique culturelle plus faible à cette période, il n'existe donc peut-être pas ou peu d'initiation entre pairs à ces sites. Enfin, dans notre enquête cinq des répondants se rendent très rarement sur l'internet. Ces éléments représentent donc des facteurs de frein pour développer la lecture à l'aide d'un outil spécialisé comme Babelio.

Enfin, comme Sylvie Octobre l'a noté, la prise en compte des lectures sur écran semble montrer que la lecture n'est pas en si faible baisse mais elle ne se limite pas non plus à la recherche d'informations et à la communication puisque notre enquête a révélé que la lecture des commentaires et citations en ligne se faisait aussi pour le plaisir, pour ne pas s'ennuyer, pour choisir un livre ou pour comparer sa propre idée du livre à celles des autres. Même si ils ne reconnaissent pas forcément cette lecture comme une lecture, ainsi que l'ont aussi constaté Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, mais parlent parfois de « regarder » les commentaires, l'enquête montre qu'ils lisent des textes en ligne via Babelio. Le comportement de Flavie a même montré que si la pratique de lecture en ligne n'était pas effective, du moins dans leurs impressions, elle est bien réelle, même si c'est de façon ponctuelle. Cela montre aussi que le texte est finalement plus important que le format. En dehors de Babelio, en ce qui concerne les livres numériques, la disponibilité en ligne d'un livre en attente de disponibilité au CDI peut être un avantage pour favoriser la lecture.

Le réseau social numérique semble donc favoriser la lecture en aidant au choix de livres papier même si c'est de manière limitée puisque la plupart des élèves interrogés ne l'utilisent dans ce sens que dans le cadre du défi lecture. Il initie également à la lecture numérique en incitant les adolescents à lire notamment les commentaires.

4.2 Implications professionnelles

L'objectif initial de notre étude était d'observer les critères de choix de lecture des adolescents via l'outil numérique Babelio pour vérifier l'hypothèse d'influence de Babelio sur ces critères qui développent l'autonomie et la motivation à lire. Mais les observations ont aussi révélé des critères intellectuels exploités par Babelio (commentaires, étiquettes, citations, quizz) qui ramènent la notion de plaisir au cœur de la lecture. Ces critères font appel

à des compétences info-documentaires dans la création de résumés, de mots-clés, de sélection d'extraits, de création de questionnaire, qui peuvent alors être améliorés lors de séances. Ils apparaissent a priori en marge de la lecture et permettraient pourtant de redynamiser cette pratique et de la revaloriser en tant que pratique subjective, certes personnelle mais aussi développant la sociabilité et plaisante, via des critères intellectuels personnels qui seraient à la base de leur choix à l'inverse d'une lecture imposée et via un outil numérique proche de leurs pratiques culturelles en dehors de la lecture. L'utilisation pédagogique de Babelio pourrait permettre de replacer la notion de plaisir au cœur de la lecture et d'en susciter en l'exploitant auprès de lecteurs plus faibles et/ou moins intéressés par la lecture. En outre, cela permettrait d'initier à la lecture numérique.

Par ailleurs, la définition de critères précis plus que l'outil numérique permet de désamorcer leurs peurs face au choix de lecture. Le choix de ne pas lire devrait plutôt s'appliquer uniquement au livre que l'adolescent est en train de lire et qui ne lui plaît pas afin de ne pas assimiler livre et lecture et dégoûter de l'activité. L'outil Babelio peut tout de même les amener à prendre conscience que les commentaires ne sont pas toujours positifs et que les lectures déplaisantes font partie du parcours de lecteur et l'aident à se construire une identité de lecteur sans mener à l'abandon de la lecture. Via la lecture des commentaires des autres et via la maîtrise progressive de l'outil et le développement du goût de la lecture, ils prendraient confiance dans cette pratique et auraient un outil qui leur permettrait d'être autonomes même si ils n'ont pas de cercles de lecteur autour et les guiderait dans leurs choix en limitant les erreurs. Cette hypothèse n'a pas pu se vérifier dans notre enquête car elle ne concernait que des lecteurs dits forts donc à l'aise avec cette pratique, inscrits dans un club et ayant un cercle de lecteurs dans leur entourage. Ils n'avaient donc qu'un besoin limité de Babelio pour faire leurs choix. Malgré tout, ils reconnaissent son utilité pour choisir un livre et l'utilisent dans cette perspective dans le cadre du défi. En outre, l'initiation limitée ne leur a pas permis de prendre en main et de connaître toutes les fonctionnalités. Il faudrait donc aller plus loin qu'une initiation et ne pas se limiter à l'action du défi pour que les adolescents puissent prendre conscience du potentiel de l'outil et l'exploiter personnellement par la suite dans leur intérêt de lecteur. Il pourrait être employé dans le cadre de séances de « *pédagogie du choix* » ainsi qu'en parlent Edmée Runtz-Christian et Nathalie Markevitch Frieden jusqu'à les initier à la prescription pour les autres.

D'autre part, l'utilisation de l'outil Babelio pourrait permettre de réfléchir aux acquisitions à partir des prescriptions du réseau social via le logiciel de recommandation ou les étiquettes pour envisager des lectures proches des thématiques présentes au CDI ou à développer au CDI. Une action pédagogique avec l'outil pourrait amener à proposer une implication plus importante des élèves dans les choix d'achat et la valorisation des choix, ce qui par un effet boule de neige pour amener d'autres à la lire les livres choisis par les pairs du collège comme l'a évoqué Claire. Pour un impact plus fort, il devrait être exploité dans tout l'établissement, sur l'ENT, au CDI et pas seulement dans le cadre du défi Babelio et les avis des élèves du collège seraient intégrés au logiciel documentaire du CDI.

Les choix de lecture et l'utilisation de l'outil Babelio influencent donc le travail du professeur-documentaliste dans ses quatre missions (pédagogie, ouverture culturelle, gestion, information-communication). Cette analyse pourra permettre de réfléchir à l'utilisation de ce type de réseau pour donner aux élèves les meilleurs outils pour faire leurs choix en autonomie et avec une réflexion personnelle en dehors des seules prescriptions (des pairs, des adultes, des professionnels, des enseignants) et des seuls critères physiques pour leur permettre de découvrir qu'il y a du plaisir dans la lecture.

CONCLUSION

Notre étude avait pour objectif de montrer que les réseaux socio-numériques spécialisés dans la littérature comme Babelio avaient une influence sur les modalités de choix de lecture des adolescents. Nous avons d'abord pu confirmer qu'avoir des critères de choix précis permettait d'être plus à l'aise avec la lecture, d'être critique sur les critères des autres pour se les réapproprier et affiner les siens, d'avoir plus de plaisir à lire et de devenir par la suite soi-même prescripteur y compris sur Babelio. Nous avons ensuite constaté que les critères se transposaient sur le numérique, se modifiaient ou disparaissaient et que de nouveaux apparaissaient pour choisir des lectures papier mais aussi pour choisir des lectures numériques. Les deux types de lecture sont donc reconnus et présentent des conditions de lecture très proches. Enfin, nous avons pu observer que Babelio incite à lire. Cependant, la formation très limitée à l'outil, les critères déjà très précis et le niveau de lecture élevé des répondants montrent que ceux-ci restent très indépendants de Babelio pour choisir leurs livres.

La lecture est une pratique intime qui permet la construction d'une identité et la création de liens sociaux au même titre que tout autre loisir. Pourtant les adolescents semblent la délaisser, ou plutôt la rejeter, la considérant comme une activité scolaire, une obligation. Le professeur-documentaliste, en tant que médiateur culturel, a alors un rôle essentiel. Il cherche à établir ou rétablir un rapport positif au livre, faire découvrir aux élèves toute la sociabilité de la lecture. Le CDI, en ce sens, représente le carrefour de la culture, du plaisir et du savoir. Il fait le lien entre la pédagogie et la culture. Babelio, à défaut d'être un outil pertinent pour choisir ses lectures d'après notre enquête, est en tous cas un outil qui initie à la lecture numérique et qui revalorise la lecture en proposant de nombreuses activités liées à la sociabilité littéraire qui peuvent donner envie de lire.

Si les adolescents participant à notre enquête reconnaissent l'utilité de Babelio pour aider à choisir ces lectures mais ne l'utilisent pas pour cela, nous pouvons penser que c'est lié au niveau de précision de leurs critères et à leur cercle littéraire. Il serait donc intéressant de mener cette enquête auprès des mêmes élèves dans un an pour avoir un retour sur l'utilisation effective ou non de l'outil lorsque l'action est finie. Il serait d'autant plus intéressant de la mener auprès d'élèves non-lecteurs pour voir sa pertinence et son utilité pour choisir des livres et rester engagé dans une pratique qu'un adolescent pensait abandonner sans la détester pour autant.

BIBLIOGRAPHIE

AMADIEU F. & TRICOT A. (2014). *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*. Paris : Retz.

BARRERE A. (2011). *L'Education buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes*. Paris : Armand Colin.

BAUDELLOT C. & CARTIER M. & DETREZ C. (1999). *Et pourtant, ils lisent...* Paris : Le Seuil.

CHAPELAIN B. (2013). Pratiques créatives numériques. In Le Crosnier H. (dir.). *Culturenum : jeunesse, culture et éducation dans la vague numérique*. Caen : C&F éditions, p. 123-160.

CREPEL M. (2010). Usages des folksonomies : Analyse comparative des systèmes et des pratiques de tagging. In Millerand F., Proulx S., Rueff J. (dir.). *Le web social : Mutation de la communication*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 283-295.

DONNAT O. (2011). Lecture, livre et littérature. Evolution 1973-2008. In Evans C. (dir.). *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet : livre, presse, bibliothèques*. Paris : Electre, Ed. du Cercle de la Librairie, p. 27-40.

JAUSS H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.

LEGAULT G. & PRONOVOST C. (2010). La fabrique moderne de la jeunesse : trajectoires, parcours de vie et invention de soi. In Octobre S. (dir.). *Enfance et culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, Département des Etudes, de la Prospective et des Statistiques, p. 187-204.

LEVERATTO J-M. & LEONTSINI M. (2008). *Internet et la sociabilité littéraire*. Paris : Bibliothèque Centre Pompidou, Etudes et Recherche.

MARKEVITCH FRIEDEN N. & RUNTZ-CHRISTIAN E. (2010). *Lire à l'adolescence : réalités et stratégies de lecture*. Lyon : Chronique sociale.

MARTUCCELLI D. & SINGLY, F. de. (2009). *Les sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.

MAUGER G. & POLIAK C. & PUDAL B. (2010). *Histoires de lecteurs*. Broissieux : Ed. du Croquant.

MONTARDRE, H. (2001). *Mais que lisent-ils ?*. Paris : Fleurus.

OCTOBRE S. (2014). *Deux pouces et des neurones : les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, Secrétariat Général, Département des Etudes, de la Prospective et des Statistiques.

OCTOBRE S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? / Cultural practices amongst the young and transmitting institutions: a clash of cultures?. *Culture prospective*, vol. 2009/1, n°1, p. 1-8.

OCTOBRE S. (2010). Les transmissions culturelles chez les adolescents : influences et stratégies individuelles. In Octobre S. (dir.). *Enfance et culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, Département des Etudes, de la Prospective et des Statistiques, p. 205-221.

PATUREAU F. (1992). *Les Pratiques culturelles des jeunes*. Paris : La Documentation française.

PERIER P. (2007). La Lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées. *Revue française de pédagogie*, vol. 2007/1, n°158, p. 43-57.

POUCHADON M.L. & ZAFFRAN J. (2010). La recomposition des pratiques culturelles des adolescent(e)s. Terrain français, éclairage québécois. In Octobre S. (dir.). *Enfance et culture : transmission, appropriation et représentation*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, Département des Etudes, de la Prospective et des Statistiques, p. 169-186.

VANHEE O. (2011). La lecture de mangas par les adolescents : usages collectifs et appropriations individuelles. In Evans C. (dir.). *Lectures et lecteurs à l'heure d'internet : livre, presse, bibliothèques*. Paris : Electre, Ed. du Cercle de la Librairie, p. 161-180.

WYART, L. Lecteurs, quels sont vos réseaux?. *inaglobal.fr* [en ligne]. 13 Janvier 2014. [Consulté le 8 Juin 2015]. Disponible sur internet :

<http://www.inaglobal.fr/edition/article/lecteurs-quels-sont-vos-reseaux>

ZEMMOUR A. (2011). *Indexation sociale et folksonomies : étude des principes d'organisation et de classement de l'information dans les bibliothèques 2.0*. Grenoble : Institut de la Communication et des Médias, UFR Sciences de la communication, Université Stendhal-Grenoble III.

ANNEXES

Annexe 1. Guide d'entretien

Rapport à la lecture

Goût pour la lecture

Perception de la lecture

Définition de « lire »

Que lis-tu habituellement ?

- documentaires : quel(s) thème(s) ?
- fictions : quel(s) genre(s) ?
- périodiques : quel(s) type(s) ?

Lis-tu des documents en ligne (sites, livres, blogs) spécialisés dans la littérature? Non spécialisés ou spécialisés dans un autre domaine ? toujours, souvent, parfois, jamais

Si tu avais la possibilité de lire les mêmes livres sur un support numérique, que choisirais-tu : numérique ou papier ?

As-tu plaisir à lire parce que l'histoire de plaît ? parce que le format papier te plaît ? les 2 ? ou aurais-tu autant de plaisir à lire la même histoire en version numérique ?

As-tu du plaisir à lire les livres que tu choisis ? toujours, souvent, parfois, jamais

Selon toi, pourquoi (mal/bien conseillé, déception ou surprise par rapport aux attentes, je sais ce qui me plaît et ce qui ne me plaît pas...) ?

Pourquoi t'es-tu inscrite au club lecture ?

Rapport à l'outil Babelio

As-tu créé un compte personnel sur le réseau social numérique Babelio ?

Connaissais-tu Babelio avant de participer au défi avec le club lecture ?

Fréquentes-tu d'autres sites spécialisés autour de la lecture (sites, blogs, magazines littéraires) ?

Lis-tu les commentaires et/ou citations sur Babelio seulement durant le club ou aussi à la maison ?

Rôle de prescripteur

Fais-tu des propositions d'achat de livres dans la boîte à suggestions du CDI ?

Si oui, de livres que tu as déjà lus pour faire découvrir aux autres ? De livres que tu aimerais lire ? (entendu parler, suite de lecture d'un tome du CDI... etc)

Penses-tu que les présentations orales que tu fais au club lecture peuvent donner envie à quelqu'un d'autre de lire ce livre ?

Que penses-tu de la possibilité de répondre aux commentaires et/ou aux mails via Babelio pour parler de tes lectures ?

Penses-tu que les critiques, quizz, tags et/ou citations que tu fais sur Babelio peuvent donner envie à quelqu'un d'autre de lire ce livre ?

Critères de sélection

Critères de sélection de lectures sur support papier

Comment choisis-tu les livres que tu lis habituellement ? (plusieurs réponses possibles, liste de critères)

Face à une liste de livres imposée par un enseignant, comment choisis-tu le livre que tu vas lire ?

Est-ce que tu consultes les tables d'exposition du CDI (nouveau, Babelio, cinéma) ?

Est-ce que les tables t'ont donné envie de lire un livre qui était présenté ?

Dans le cadre du club lecture, comment choisis-tu les livres que tu lis ? Que tu présentes ?

Critères de sélection avec le défi Babelio

Dans le cadre du défi Babelio, comment choisis-tu les livres que tu lis ? Que tu critiques sur le réseau ?

Quels livres as-tu lu ? Pourquoi ?

Lis-tu les livres du défi Babelio dont tu as lu les commentaires ou citations ? Pourquoi ?

Critères de sélection de lectures sur support papier à partir de l'outil Babelio

Lis-tu des livres dont tu as lu les commentaires ou citations sur Babelio ? Pourquoi ?

Consultes-tu les recommandations de lecture de Babelio pour choisir tes livres ?

Utilises-tu les tags pour découvrir les livres liés au thème et choisir tes livres ?

Critères de sélection de lectures numériques sur Babelio

Lis-tu les commentaires publiés par les internautes des livres que tu as déjà lus ? Pourquoi ?

Lis-tu les citations publiées par les internautes des livres que tu as déjà lus ? Pourquoi ?

Lis-tu les commentaires publiés par les internautes de livres que tu n'as pas lus ? Pourquoi ?

Lis-tu les citations publiées par les internautes de livres que tu n'as pas lus ? Pourquoi ?

Comment choisis-tu les commentaires que tu vas lire sur Babelio ?

Comment choisis-tu un livre à consulter sur Babelio ?